

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGDS

**PRÁTICAS SOCIAIS E ESTRATÉGIAS DE ESTUDANTES DE
MEIOS POPULARES RUMO À UNIVERSIDADE PÚBLICA**

HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS

MONTES CLAROS

2023

Hellen Vivian Moreira dos Anjos

**PRÁTICAS SOCIAIS E ESTRATÉGIAS DE ESTUDANTES DE
MEIOS POPULARES RUMO À UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS) da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, como requisito à obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Social.

Professor Orientador: Dr. Antônio Dimas Cardoso
Linha de Pesquisa: Relações Socioeconômicas e Estado

MONTES CLAROS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

A599p Anjos, Hellen Vivian Moreira dos.
Práticas sociais e estratégias de estudantes de meios populares rumo à
Universidade Pública [manuscrito] / Hellen Vivian Moreira dos Anjos – Montes
Claros (MG), 2023.
344 f. : il.

grafia: f. 326-339.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes,
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dimas Cardoso.

1. Estudantes do ensino médio - Condições sociais. 2. Estudantes -
Aspirações. 3. Acesso ao ensino superior. 4. Estudantes universitários. 5. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) -
Janaúba (MG). I. Cardoso, Antônio Dimas. II. Universidade Estadual de Montes
Claros. III. Título.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGDS

Tese intitulada **Práticas sociais e estratégias de estudantes de meios populares rumo à Universidade Pública**, de autoria da doutoranda Hellen Vivian Moreira dos Anjos, apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Antônio Dimas Cardoso – PPGDS – Unimontes - Orientador

Prof.^a Dr.^a Mônica Maria Teixeira Amorim – PPGDS – Unimontes

Prof. Dr. Laurindo Mékie Pereira – PPGDS – Unimontes

Prof.^a Dr.^a Iza Manuela Aires Cotrim Guimarães – IFNMG

Prof.^a Dr.^a Juliana Cordeiro Soares Branco – UEMG

Montes Claros – MG, 01 de Setembro de 2023.

A Fernando, meu companheiro em todos os sentidos, meu grande incentivador,
meu amor, meu melhor amigo.

Aos meus filhos, Vítor Henrique e Gustavo, por me fazerem mãe, pelo amor, por requisitarem a minha presença em suas vidas da maneira mais linda e intensa, e por entenderem, mesmo tão pequenos, o que é uma tese e o que é ter uma mãe trabalhadora e estudante.

À minha mãe, Fátima, a primeira estrategista da vida que conheci. Puxa daqui, tensiona de lá.
Vencemos!

A todos os estudantes de classes populares que, assim como eu, chegaram à universidade pública e “sonharam para além da miséria que nos deram como destino”
(Thamara de Oliveira Rodrigues).

AGRADECIMENTOS

“Se alguém já lhe deu a mão e não pediu mais nada em troca, pense bem, pois é um dia especial. Eu sei, não é sempre que a gente encontra alguém que faça bem, que nos leve deste temporal. Mas te vejo e sinto o brilho desse olhar, que me acalma e me traz força pra encarar... tudo”! (DUCA LEINDECKER).

Nesta caminhada da vida, especialmente nos últimos quatro anos de doutorado, muitas pessoas me estenderam a mão e me fizeram bem sem me pedir nada em troca. Hoje, posso ver em seus rostos o brilho dos seus olhares. Sei que estão felizes e, por isso, quero agradecê-las de maneira muito especial.

Fernando, Vítor Henrique, Gustavo, mamãe, Anderson, Maria Alice e Guilherme, o amor de vocês me sustenta. Minha alegria e disposição vêm da família que eu posso chamar de “minha”.

Dela e Ana, minha rede de apoio, obrigada pelo amor e dedicação aos meus filhos quando eu precisei me ausentar, seja quando eu estive fora de casa estudando seja quando estive “fora” do olhar das crianças, dentro de casa, no escritório, escrevendo a tese.

À Maria Luíza, minha afilhada, luz dos meus olhos.

Às minhas amigas, todas elas, pelas risadas, pelo incentivo, por tornarem a minha vida mais leve e esses anos de doutorado mais curtos.

Ao professor Dimas, meu orientador e incentivador. Que sorte a minha ficar sob a sua orientação! Seus ensinamentos, sua inteligência e perspicácia, sua gentileza, seu respeito pelo saber do outro, sua calma, sua capacidade de me orientar, de me fazer protagonista, de se colocar, de se retirar, de me fazer enxergar sozinha o que tinha a me dizer, foram essenciais nesses quatro anos de doutorado. Espero que continuemos juntos como pesquisadores e amigos. Não tenho palavras para agradecê-lo. Tinha que ser você!

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da UNIMONTES, pela oportunidade de cursar o melhor programa de doutorado que eu poderia fazer. Um sonho antigo que se tornou realidade e, posso dizer, mudou completamente a minha vida.

Aos meus professores do PPGDS, Andréa, Anete, Elton, Geraldo Reis, Gilmar, João, Mékie, Da Luz (Luz das Nossas Vidas), Mônica, Rômulo e Zaira. Aprender com vocês foi um privilégio!

Aos professores Mônica Maria Teixeira Amorim e Laurindo Mékie Pereira, por aceitarem, tão prontamente, participar da minha defesa, assim como participaram da minha

qualificação, deram valiosas contribuições, estando, portanto, vinculados às raízes acadêmicas deste trabalho. Sei que esta tese não seria a mesma sem a expertise de vocês.

Às professoras Iza Manuela Aires Cotrim e Juliana Cordeiro Soares Branco, por me agradecerem com as suas presenças carinhosas em minhas banca como membros externos à Unimontes, pelos pertinentes apontamentos que vieram engrandecer essa tese, além do cuidado e emoção expressos em cada palavra proferida durante a minha defesa.

A todos os profissionais que atuaram e atuam na secretaria do PPGDS, por atenderem com tanto carinho e zelo, as minhas solicitações.

Ao professor Carlos Renato Theóphilo, do Departamento de Economia da UNIMONTES, pela presteza, gentileza e força a mim dispensadas.

Aos meus colegas de doutorado, Turma 2019, Ana Flávia, Patrícia, Ana Paula, Paulo Robério, Amanda, Paulo Campos e Luciana, vocês foram essenciais nessa caminhada. Levarei comigo toda a leveza, graça, companheirismo e conhecimento que construímos juntos. Vocês são maravilhosos!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - IFNMG, nas pessoas do seu ex-reitor, professor José Ricardo, e da atual reitora, professora Joaquina Nobre, por me permitir afastar das minhas atividades laborais durante quatro anos e me dedicar ao doutorado, e pelo apoio financeiro do Programa de Bolsas de Qualificação do Servidor - PBQS.

Ao IFNMG – Campus Avançado Janaúba, na pessoa do seu diretor geral, professor Fernando Barreto, por acolher as minhas demandas e permitir que eu tivesse acesso aos estudantes, sujeitos desta pesquisa, e aos documentos institucionais que complementaram os dados.

Aos estudantes egressos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, turmas 2016, 2017, 2018 e 2019 que participaram da minha pesquisa; os depoimentos de vocês me fazem acreditar que “a mudança certamente virá pela educação”. Vocês são geniais e têm um lindo caminho a percorrer. Mirem no horizonte e sigam!

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET Minas, na pessoa do professor Rafael, responsável pelo Arquivo e Memória Institucional, que nos apresentou, em pleno auge da Pandemia da COVID – 19, com tanta gentileza, o Fundo Fechado Escola Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910 – 1943).

A Márcia, que tão bem nos recebeu no Arquivo Público Mineiro em Belo Horizonte e nos apresentou o precioso Arquivo Particular de João Pinheiro.

Ao presidente Luís Inácio Lula da Silva, responsável pela criação dos Institutos Federais e, logo, por permitir que o maior sonho da minha vida fosse concretizado: ser professora do serviço público federal. Além disso, ao sancionar, em seu segundo governo a Lei de Cotas, permitiu também que a juventude popular ousasse sonhar.

“Pois onde estiver o seu tesouro, aí também estará o seu coração” (Mateus, 6:21). Quero, enfim, agradecer a Deus por ter me presenteado com todas essas pessoas especiais que fazem parte da minha existência. Tudo o que tenho é precioso! O Senhor, na Sua bondade infinita, colocou esses anjos em minha vida. Permita-me, Pai, continuar aquecida em Seu colo; envolvida em Sua bondade; compreendida pela Tua misericórdia. O Seu amor é revolucionário em minha vida. Obrigada!

“O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam.

Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

Isso que me alegra, montão”

(Guimarães Rosa)

“Brilhar pra sempre,
brilhar como um farol,
brilhar com brilho eterno,
gente é pra brilhar,
este é o meu *slogan*
e o do sol”

(Vladimir Maiakóvski)

RESUMO

O objetivo central deste estudo foi analisar as práticas sociais e a construção das trajetórias escolares de estudantes pertencentes às classes populares que cursaram o Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – Campus Avançado Janaúba. Debruçamo-nos na tentativa de compreender acerca do capital cultural desses agentes que possuem a mesma origem e ocupam a mesma posição social em determinado momento e num mesmo campo, apesar das individualidades que os distinguem. Num universo fortemente marcado pelas desigualdades multiplicadas (DUBET, 2001), interessou-nos entender como estudantes que, aparentemente, possuíam um alto déficit de capital cultural de origem chegaram à universidade pública. Para isso, o nosso aporte teórico, primeiramente, assentou-se em Bourdieu e em sua teoria do capital cultural para construirmos uma epistemologia das práticas sociais dos estudantes a partir das experiências que viveram durante os três anos em que estiveram matriculados no EMI, além daquelas experiências que trouxeram consigo a partir das suas trajetórias anteriores ao acesso à instituição. A epistemologia relacional de Bourdieu foi o caminho teórico-metodológico que decidimos nos apoiar para apreendermos as relações objetivas que estruturaram o mundo social dos estudantes e as relações estabelecidas entre esses agentes. O grupo focal foi o instrumento de pesquisa empírica escolhido para conhecermos as práticas sociais dos agentes estudantes. Posteriormente, apoiamo-nos teoricamente em autores que pertencem ao campo das Sociologias do Indivíduo, como Danilo Martuccelli e Marc-Henry Soulet para explicar os processos de socialização e individuação desses estudantes. A partir dessa discussão, entendemos como indivíduos com histórias fortemente marcadas pelas desigualdades e com alto déficit de capital cultural de origem, constroem processos muito peculiares de individuação, burlam o presente e a pretensa previsibilidade dos seus destinos, constroem estratégias de ação desejante e chegam ao ensino superior, contrariando prognósticos. Nesta fase da pesquisa, procedemos à realização de entrevistas compreensivas para entendermos como os processos de individuação dos estudantes foram sendo construídos no cerne da dinâmica estrutural da vida social. Assim, no plano dos indivíduos, procuramos compreender as experiências de desajustes entre as subjetividades e as condições objetivas de existência e até que ponto essas experiências foram capazes de explicar as trajetórias improváveis de sucesso desses estudantes pertencentes aos meios populares. Os resultados demonstraram como esses estudantes agiram e atravessaram pequenos orifícios e fendas, mobilizando recursos e buscando razões que motivaram as suas ações sob forma de objetivos que lhes mostrassem a possibilidade de avançar. Sabedores das suas desvantagens culturais, tiveram que se performar dentro de um ambiente social dotado de elasticidades, o que coloca em cena a ideia de maleabilidade que permite explicar como alguns comportamentos e interações podem se realizar com sucesso apesar de um número considerável de fracassos, de mal-entendidos, de inadequações colecionados ao longo da vida desses indivíduos. Para além dos determinismos sociais, acreditamos ser possível demonstrar uma postura mais otimista capaz de lançar novas possibilidades de reflexão acerca da relação entre desigualdades e desempenho escolar e desvendar novas variáveis sociológicas no campo das possibilidades de ação dos indivíduos.

Palavras-chave: Desigualdades. Estratégias. Práticas Sociais. Rede Federal. Sucesso Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the social practices and the construction of the school trajectories of students belonging to the popular classes who attended the Integrated High School (IHS) at the Federal Institute of Education, Science and Technology North of Minas Gerais - Advanced Janaúba Campus. We focus on trying to understand the cultural capital of these agents who have the same origin and occupy the same social position at a given time and in the same field, despite their individualities. In a universe strongly marked by multiplied inequalities (DUBET, 2001), we aimed to understand how students, who apparently had a lot of deficit of origin cultural capital, get enter public universities. Thus, this study was based on Bourdieu and his theory of cultural capital to build an epistemology of the students' social practices based on the experiences they lived during the three years they were enrolled at EMI, as well as those experiences they emboied in their trajectories before to accessing the institution. Bourdieu's relational epistemology was the theoretical-methodological wich used to apprehend the objective relationships that structured the students' social world and the relationships established between these agents. The focus group was the empirical research, instrument chosen to know the social practices of student agents. Subsequently, we theoretically based on authors who belong to Sociologies of the Individual, such as Danilo Martuccelli and Marc-Henry Soulet, to explain the processes of socialization and individuation of these students. From this discussion, we understand how individuals with histories strongly marked by inequalities and with a a lot of deficit of cultural capital of origin, build very peculiar processes of individuation, circumvent the present and the alleged predictability of their destinies, build strategies of desiring action and reach the higher education, contrary to predictions. In this phase of the research, we carried out comprehensive interviews to understand how the students' individuation processes were built at the heart of the structural dynamics of social life. Thus, at the level of individuals, we aimed to understand the experiences of mismatches between subjectivities and the objective conditions of existence and how these experiences may explain the improbable success trajectories of these students belonging to popular milieus. The results showed how these students acted and overcame obstacles, mobilizing resources and looking for reasons that motivated their actions in the form of objectives that showed them the possibility of moving forward. Aware of their cultural disadvantages, they had to perform within a social environment endowed with elasticity, which puts into play the idea of malleability that allows explaining how some behaviors and interactions can be carried out successfully despite a considerable number of failures, of misunderstandings, inadequacies collected throughout the lives of these individuals. In addition to social determinisms, we believe it is possible to demonstrate a more optimistic posture which launching new possibilities for reflection on the relation between inequalities and school performance, besides unveiling new sociological variables to possibilities for individual actions.

Keywords: Federal Network. Inequalities. School Success. Social Practices. Strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQMI	Arquivo e Memória Institucional
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DAEC	Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EFA	Escola Família Agrícola
EMI	Ensino Médio Integrado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IJP	Instituto João Pinheiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPSEMG	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
NIS	Número de Identificação Social
PcD	Pessoas com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
RANI	Registro Administrativo de Nascimento de Indígena
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TDICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados Socioeconômicos dos Estudantes do EMI – Campus Avançado Janaúba de 2016 a 2019.	135
Tabela 2	Possibilidades de ingresso no IFNMG	144
Tabela 3	Número de matrículas do ensino médio por dependência administrativa, no período de 2016 a 2020.	151
Tabela 4	Número de matrículas da educação profissional por modalidade nos anos de 2016 a 2020.	151
Tabela 5	Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa nos anos de 2016 a 2020	152
Tabela 6	Índice de escolarização dos pais dos estudantes do ensino médio integrado (anos 2016 – 2019) do IFNMG – campus avançado Janaúba.	160
Tabela 7	Participação em atividades culturais	255

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade – Brasil 2021.	228
Gráfico 2	Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil 2021	228

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Primeira página da coleção das leis e decretos do Estado de Minas Gérias em 1892 e onde consta a lei n. 41 de 03 de agosto de 1892.....	60
Figura 2	Capa dos Anais da Câmara dos Deputados – Congresso Mineiro de 1903.....	63
Figura 3	Capa dos Anais do Senado Mineiro – Congresso Mineiro de 1903.....	64
Figura 4	Instituto João Pinheiro na década de 1920.	74
Figura 5	Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais em frente à sua primeira sede, na avenida Afonso Pena, Belo Horizonte - 1910.	75
Figura 6	Fila de alunos preparando-se para entrar na EAA em 1940.	78
Figura 7	Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1939-1941) Antigo prédio do Abrigo Affonso de Moraes.	81
Figura 8	Instituto São Rafael – Escola para cegos – Antigo prédio do Abrigo Affonso de Moraes.	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	171
----------	---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
2 QUESTÕES DE PESQUISA	33
3 HIPÓTESES.....	37
4 METODOLOGIA.....	39
4.1 Uma epistemologia das práticas sociais de estudantes no campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	39
4.2 Sobre a teoria do capital cultural de Bourdieu.....	39
4.2.1 A construção do “quadro de referências”	39
4.2.2 A investigação empírica	44
4.2.2.1 A realização do grupo focal	45
4.3 As Sociologias do Indivíduo e a ótica dos estudantes na compreensão do sucesso escolar	46
CAPÍTULO I – O FENÔMENO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHADOR BRASILEIRO	48
1.1 Contextualizando	48
1.2 Marcas estruturais da Educação Profissional Brasileira.....	49
1.3 Iniciativas históricas de Educação Profissional no Brasil e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices	53
1.4 Iniciativas de Educação Profissional em Minas Gerais	58
1.4.1 O Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais de 1903.....	59
1.4.2 A Escola de Aprendizes Artífices em Minas Gerais e a sua aproximação ao projeto de formação do trabalhador brasileiro do Governo Vargas	75
1.5 O advento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	91
CAPÍTULO II – ENTRE BOURDIEU E AS SOCIOLOGIAS DO INDIVÍDUO	94
2.1 Em nível de introdução	94
2.2 Práticas sociais e estratégia em Bourdieu.....	96
2.3 Sobre o conceito de “Trajetórias” em Bourdieu.....	101
2.4 Sobre o conceito de “Identidades”	102
2.4.1 A Difração Normativa.....	106
2.4.2 Os atores sociais em Marc-Henry Soulet.....	108
2.4.3 Identidades Transversas e a Noção de Não Integralidade dos Indivíduos	112
2.4.4 O “agir na desordem”	115
2.4.5 O “ambiente elástico da ação social”	118

2.4.6 As “ <i>épreuve</i> ” ou provações em Danilo Martuccelli	122
2.5 Juventudes e Classes Populares.....	125
2.5.1 Juventudes	125
2.5.2 Classes Populares.....	128
2.6 Sobre o que convencionamos chamar de “Sucesso Escolar”	130
CAPÍTULO III - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFNMG – CAMPUS AVANÇADO JANAÚBA	133
3.1 De quais indivíduos estamos falando?	134
3.1.1 Os Requerimentos de Matrícula	134
3.1.2 Inscrição em Programas Sociais e Dados Sobre a Saúde dos Estudantes	146
3.1.3 O Questionário Socioeconômico.....	153
CAPÍTULO IV – AS RAZÕES DO IMPROVÁVEL: UMA SOCIOLOGIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFNMG – CAMPUS AVANÇADO JANAÚBA	165
4.1 A realização do grupo focal	165
4.2 As práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba	169
CAPÍTULO V - A CAPACIDADE DOS ATORES SOCIAIS DE ELABORAR ESTRATÉGIAS E CONTRARIAR PROGNÓSTICOS: A VITÓRIA DOS “FILHOS DOS DESFAVORECIDOS DA FORTUNA”	242
5.1 As Entrevistas Compreensivas	243
5.1.1 Destinos contrariados e êxitos atípicos: estratégias de estudantes de meios populares em busca do sucesso escolar.....	246
CONCLUSÕES.....	307
REFERÊNCIAS.....	326
ANEXO I.....	340

APRESENTAÇÃO

Nesta tese de doutoramento, peço uma licença “quase” poética, assim como fez Adélia Prado, para me apresentar. Não quero aqui exaltar o “anjo torto”, que vive nas sombras de Drummond, mas quero enaltecer a figura do “anjo esbelto adeliانو”, que toca trombeta e me manda carregar bandeira. Ao aceitar os subterfúgios que me cabem, coloco-me em posição de estrategista; afinal, carregar bandeira ainda é fardo muito pesado para mulher. O que sinto, escrevo. Cumpro a minha sina. Desejo inaugurar linhagens e fundar reinos. Tenho vontade de ser feliz por isso. Vai ser coxo na vida não será nunca maldição para uma mulher. Somos desdobráveis. Eu sou!

Eu escolhi ser professora. Pelo menos acho que sim. No universo limitado de escolhas que cabiam aos jovens pertencentes às classes populares, eu optei por cursar Pedagogia. Conheço o chão da sala de aula como professora desde os meus 17 anos. Passei pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, em instituições públicas e privadas. Também fui Supervisora Pedagógica. Em 2009, aos 27 anos, fui aprovada no concurso para ser professora de Didática e Fundamentos da Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais. Era a realização de um sonho!

Apesar de atuar, inicialmente, nas licenciaturas no IFNMG, tive, posteriormente, a oportunidade de lecionar na área de Humanidades no Ensino Médio Integrado. E foi a partir dessa experiência com jovens em tempo de escolha que me enveredei, definitivamente, para esse universo. Trabalhar com essa modalidade da Educação Básica era algo inédito em minha vida. Nunca tinha visto nada parecido até então. A possibilidade de um estudante cursar o Ensino Médio e o Ensino Técnico em uma mesma matrícula, com uma concepção forte de integração curricular, era realmente inovador. A criação dos Institutos Federais, instituição de ensino que oferta, prioritariamente, o Ensino Médio Integrado, é, para mim, um dos maiores avanços da educação pública brasileira. Sempre acreditei que deveria caber à União o financiamento da Educação Básica deste país.

Em 2013, concluí o Mestrado em Educação, com ênfase em Política Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica na Universidade de Brasília (UnB) e a minha dissertação tratou dos motivos pelos quais os estudantes do IFNMG - Campus Salinas optaram pelo Ensino Médio Integrado. Desejava compreender se Ensino Médio Integrado contemplava as necessidades dos jovens para o ingresso no Mundo do Trabalho e na Universidade; quais eram os dilemas de um jovem que opta por um curso dessa natureza; qual o traçado dos perfis

desse grupo de indivíduos e quais eram as conexões de seus perfis com os itinerários de sua transição escola-trabalho-universidade. Essa última questão foi mola propulsora para, 6 anos depois da defesa do mestrado, eu me aventurar no desafio mais intenso e maravilhoso da minha vida acadêmica: cursar o Doutorado em Desenvolvimento Social na UNIMONTES.

A questão das desigualdades escolares sempre me foi sensível e algo latente em minha vida. Foi na sala de aula do IF, em 2010, que vi comemorarem os primeiros estudantes contemplados por uma Assistência Estudantil na Rede Federal; vi também ingressarem na instituição os primeiros alunos a partir da Lei N° 12.711/2012, conhecida popularmente como “Lei de Cotas”. Lembro-me perfeitamente de dizer em sala de aula que as instituições federais de ensino começavam a ter “a cara do povo” brasileiro: diversa e colorida. Passados mais de 10 anos ainda recebo depoimentos emocionados de ex-alunos que acessaram à universidade pública pelas cotas e já se encontram no mundo do trabalho ou cursando suas pós-graduações.

Em um país no qual as desigualdades prevalecem, as políticas afirmativas no Brasil nascem como forma de reparação histórica, cultural e social com vistas a reduzir a exclusão social frente ao legado dos 300 anos de escravidão.

Contudo, apesar das políticas de ações afirmativas, sabemos que chegar ao ensino superior público ainda é um caminho tortuoso e difícil para grande parcela de jovens pertencentes às classes populares. Múltiplos fatores pesam sobre essa realidade: as desigualdades de renda; o baixo capital cultural de origem; a necessidade de entrar precocemente no mundo do trabalho e garantir as condições de sobrevivência; as fragilidades da educação pública municipal e estadual; a alta seletividade presente nos processos seletivos de entrada em instituições de ensino superior; a falta de alcance das políticas públicas que visam a permanência escolar, e não somente o acesso; a falsa ideia de universalização da educação, dentre tantos outros fatores.

Fortemente mobilizada por esses fatores, sob a orientação do professor Antônio Dimas, comecei a buscar uma teoria que pudesse amparar algumas questões iniciais de pesquisa. Sabíamos, desde o início, que a questão das desigualdades escolares nos era por demais cara. Era preciso compreender melhor o que queríamos. Fui, então, motivada pelo professor Dimas a ler Bourdieu. Que desafio! Pouco a pouco fui compreendendo o universo simbólico desse crítico mordaz dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. De um Bourdieu mais objetivista, fui, devagarzinho, conhecendo um Bourdieu mais ligado aos estudos das trajetórias, que são algo mais individualizante. Aonde ele não pôde ir, avançaram as Sociologias do Indivíduo. Era o encontro perfeito! Mas, afinal, qual seria o nosso objeto de estudo?

Depois de um mergulho profundo na teoria, arriscamo-nos a delinear o nosso objeto: as relações sociais desiguais que se estabelecem entre os agentes no campo da Rede Federal de Educação Profissional e o ganho de capital cultural tardio. O que mais nos motivava era compreender como estudantes com alto déficit de capital cultural de origem chegam à universidade pública. Para isso, fomos em busca de conhecer as práticas sociais desses estudantes e as estratégias que empreenderam para acessarem o ensino superior. Se o ensino superior público brasileiro ainda se apresenta para muitos indivíduos como um “não destino”, como alguns estudantes contrariaram prognósticos neste universo marcado por desigualdades de inúmeras ordens e alcançaram sucesso escolar? Somente uma sociologia das práticas sociais e uma sociologia que conheça profundamente os processos de individuação conseguiriam explicar tais proezas.

Foi a isso que buscamos! Permitimos que Bourdieu e as Sociologias do Indivíduos dessem as mãos e nos ajudassem a explicar essas trajetórias de sucesso. Afinal, ocupar um lugar que durante muito tempo foi negado a estudantes de classes populares e que ainda hoje teima em não os receber merece a nossa atenção sociológica e a sensibilidade necessária para compreender a ação refinada dos fatores sociais de desigualdades presentes nas instituições, na ideia de universalidade e nos discursos mais “bem-intencionados”.

Como todos os estudantes sujeitos da nossa pesquisa foram alunos desta pesquisadora durante o Ensino Médio Integrado, o desafio fez-se ainda maior. Foi preciso pensar sobre o meu lugar de professora e o meu lugar de pesquisadora; afastar-me de algumas questões, sem soar alheia às muitas experiências vividas junto a eles. Sabedores desse desafio desde o início da pesquisa, apesar de observar a vigilância epistemológica postulada por Bourdieu, optamos por instrumentos de pesquisa que tivessem um caráter mais desconstruído, fluido, leve e considerasse o grau de proximidade entre pesquisadora e pesquisados.

A ideia do “artesanato intelectual” foi uma bússola a nos guiar durante todas as etapas da coleta dos dados, como um processo intimamente ligado à vida cotidiana desta pesquisadora. Foi essa cotidianidade, essa íntima ligação com o tema da pesquisa, que serviu de nutriente para o nosso trabalho, o que nos permitiu um processo de contínua reflexão e interpretação da nossa produção intelectual.

Para Mills (2009), o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer ele saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Dessa maneira, muito mais do que

encontrar dificuldades em se pesquisar na área em que atuamos, decidimos aproveitar as incontáveis possibilidades que nascem desta proximidade e realizar uma produção que contribua efetivamente para a melhor compreensão da Educação Profissional brasileira.

Espero que eu tenha alcançado o meu objetivo. Como Bourdieu (1996), ao tentar compreender a mim mesma, estendo a minha busca de compreensão àqueles que ascenderam “milagrosamente” a um lugar do qual, naturalmente, não fazem parte. Por essa razão, todos os esforços empreendidos nesta tese de doutoramento são destinados às pessoas que têm o mesmo tipo de trajetória que a nossa, e a mesma necessidade de compreendê-la.

INTRODUÇÃO

Num país como o Brasil, fortemente marcado por desigualdades multiplicadas¹ (DUBET, 2001), a necessidade de pensar a Educação numa perspectiva democrática, popular e libertadora faz-se ainda mais urgente. Essa necessidade respalda-se quando pensamos, principalmente, nas instituições públicas de ensino, não só aquelas que ofertam a Educação Básica, mas também as instituições públicas de ensino superior, ainda caracterizadas por uma expressiva seletividade.

As políticas públicas de ação afirmativa para instituições federais de ensino determinaram e unificaram o sistema de reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais distribuídos nas cinco regiões do país. Foi uma vitória importante dos movimentos sociais brasileiros² no que diz respeito à garantia de que todos os grupos sociais estivessem devidamente representados nessas instituições. No caso do Ensino Médio Integrado ofertado nos Institutos Federais, para além do acesso de estudantes de camadas populares, seria preciso permitir que eles ali permanecessem, concluíssem seus cursos e fossem capazes de construir trajetórias bem-sucedidas, seja pelo ingresso no mundo do trabalho, seja pela verticalização dos seus estudos por meio do acesso a uma graduação.

Neste trabalho, pesquisamos os motivos pelos quais estudantes provenientes de lares com níveis “pouco distintivos de capital cultural e econômico chegaram à universidade pública. Qual a trajetória que empreenderam e que fizeram romper as determinações estruturais” (SETTON, 1999, p. 453)? Quem são as exceções sociais que materializam esse sucesso escolar? Qual é o seu perfil? Quem são os seus pais? Quais são os seus itinerários

¹ A descrição das desigualdades é inesgotável. Poderíamos alongar indefinidamente a lista das “novas” desigualdades, conscientes de que sempre correríamos o risco de contrariar esse ou aquele grupo por não reconhecê-lo como vítima de desigualdades. Mas a análise dessas múltiplas desigualdades transformou sensivelmente o olhar dos sociólogos, porque a maioria delas não se reduz nem ao berço nem à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las (DUBET, 2001, p. 12).

² Vários movimentos sociais brasileiros lutaram pela implementação de políticas de ação afirmativa no país, especialmente, no início dos anos 2000, no que diz respeito ao acesso, através das cotas, de grupos marginalizados no Ensino Superior. Podemos destacar o Movimento Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Ações Afirmativas da Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), a Comissão Técnica de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), a Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

formativos? (LAURENS, 1992, p.13). Como esses indivíduos puderam escapar à sorte que é geralmente aquela de seu meio? (NOGUEIRA, 1998). Essas são as questões que suscitaram as investigações que empreendemos e que as Ciências Sociais, mesmo tendo avançado em pesquisas dessa natureza nos últimos anos, ainda carecem de mais estudos.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi construir uma epistemologia das práticas sociais de estudantes pertencentes às classes populares que cursaram o Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Avançado Janaúba. Como objetivos específicos, buscamos compreender o fenômeno da profissionalização do trabalhador no estado de Minas Gerais a partir do contexto em que se deu a criação da primeira escola da Rede Federal de Educação Profissional no estado, a Escola de Aprendizes Artífices. Além disso, objetivamos realizar a travessia teórica necessária entre a Sociologia Relacional de Bourdieu e as abordagens teóricas relacionadas ao papel da individuação presentes nas Sociologias do Indivíduo. Por fim, o nosso intuito foi verificar as razões do improvável sucesso de estudantes de camadas populares através da compreensão das suas trajetórias e dos recursos que utilizaram para acessar a universidade pública.

O argumento que amparou a nossa tese é o de que existe um ganho tardio de capital cultural por alguns estudantes de meios populares que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mediante as experiências construídas durante o Ensino Médio Integrado, que pode ser o principal responsável pela construção das trajetórias escolares de sucesso desses estudantes. Convencionamos, neste estudo, chamar de “sucesso escolar” o ingresso de jovens de origem popular na universidade pública.

A partir da problemática apresentada, construímos as nossas hipóteses para responder aos questionamentos levantados. Para Bourdieu (1990), a construção de hipóteses é um exercício de compreensão que se põe por baixo (*hüpo*) de uma tese, da relação entre um ou vários fenômenos. Assim, a nossa primeira hipótese é que estudantes que têm um portfólio de capital cultural de menor volume incorporam, nas relações sociais estabelecidas em um mesmo campo, conhecimentos, estilos, perspectivas e disposições semelhantes a indivíduos que têm maior volume de capital cultural de origem. Consideramos também a incorporação, por parte desses agentes sociais estudantes, do capital cultural inculcado pela instituição por meio dos seus professores e pela própria institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica visto que fazer parte de uma rede de ensino federal possibilita vivências e intercâmbios que não acontecem em outros espaços. A nossa segunda hipótese é que, ao compartilharem o mesmo campo social, a proximidade espacial tende a gerar maior proximidade interpessoal, o que, por sua vez, encoraja a formação de grupos e possibilita que

indivíduos com menor volume de capital cultural desenvolva disposições próximas daqueles com maior volume (seja colegas ou professores), criando um “*habitus* comum”. Além disso, sentem-se aptos a participarem do “jogo jogado” nesse campo, acionando formas de interesse e investimento. A nossa terceira e última hipótese pressupõe que, ao terem acesso a um capital cultural tardio, alguns estudantes de classes populares criam estratégias de ação, burlam o sistema e, portanto, os seus “destinos” e movem-se nos limites da elasticidade da vida à procura de sua individuação. Ao mobilizarem o volume de capital cultural que conseguiram acumular durante as experiências vividas nos três anos em que cursaram o EMI na Rede Federal, têm móveis de competição suficientes para entrarem no jogo com chances reais de vitória, ou seja, ingressarem no ensino superior público.

O caminho teórico metodológico que escolhemos fundamentou-se, principalmente, na epistemologia relacional e compreensiva de Pierre Bourdieu e a discussão sobre os processos de socialização e individuação dos atores sociais presentes nas Sociologias do Indivíduo, principalmente a partir de autores como Danilo Martuccelli e Marc-Henry Soulet.

Primeiramente, assentamo-nos em Bourdieu e em sua teoria do capital cultural para construirmos uma epistemologia das práticas sociais dos estudantes a partir das experiências que viveram durante os três anos em que estiveram matriculados no EMI, além daquelas experiências que trouxeram consigo a partir das suas trajetórias anteriores ao acesso à instituição.

A epistemologia relacional de Bourdieu visa apreender a rede de relações objetivas que estruturou o mundo social dos estudantes, inclusive, as relações estabelecidas entre esses agentes que, ao mesmo tempo que têm muito em comum, performam-se e criam estratégias de maneira única. Assim, utilizamos o conceito de “individualidades populares”, de Araújo e Martuccelli (2019), ao nos referirmos a esses indivíduos, pois nos permitiu explicar determinados processos individualizadores específicos nesse grupo social.

Para analisarmos a gênese da Rede Federal em Minas Gerais e compreendermos as possíveis incorporações de estruturas preexistentes neste campo, fizemos uma pesquisa documental em fontes históricas, datadas das décadas de 1930 e 1940, e traçamos o perfil dos estudantes que acessaram a Escola de Aprendizes Artífices (EAA), primeira configuração da Rede Federal, hoje CEFET – Minas.

Além disso, procuramos entender como ocorreu a formação da mão de obra do trabalhador mineiro e o fenômeno da profissionalização no estado ao analisarmos as correspondências de João Pinheiro presentes no Arquivo Público Mineiro (APM), assim como as políticas de formação do trabalhador brasileiro do Governo Vargas.

Reconstruída a gênese da Rede Federal em Minas Gerais e tendo demarcado o nosso campo de investigação a partir dos sistemas de relações que estabelecemos, partimos para a construção do perfil dos estudantes do Ensino Médio Integrado no Campus Avançado Janaúba. Essa construção aconteceu a partir da análise de documentos preenchidos pelos estudantes e seus familiares no ato da matrícula na instituição e considerou-se o universo de todos aqueles que se matricularam no EMI nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

A formação da matriz de relações sociais no campo da Educação Profissional foi o nosso próximo passo da pesquisa. A análise estrutural do campo, realizada pela reconstrução da gênese do objeto, e o “quadro de referências” construído nas etapas anteriores permitiram utilizar, em nossa empiria, conceitos sistêmicos importantes e noções teóricas que constituíram uma referência permanente ao sistema completo das inter-relações que se estabeleceram nesse campo. O grupo focal foi o instrumento de pesquisa empírica escolhido para conhecermos as práticas sociais dos agentes estudantes.

Posteriormente, apoiamo-nos teoricamente em autores que pertencem ao campo das Sociologias do Indivíduo, como Danilo Martuccelli e Marc-Henry Soulet para explicar os processos de socialização e individuação desses estudantes, a articulação entre processos sociais e experiências pessoais. A partir dessa discussão, foi possível entender como indivíduos, com histórias fortemente marcadas pelo peso das desigualdades e com alto déficit de capital cultural de origem, desenvolvem processos muito peculiares de individuação, mudam a pretensa previsibilidade dos seus destinos, constroem estratégias de ação e chegam ao ensino superior, contrariando prognósticos.

Nesta fase da pesquisa, procedemos à realização de entrevistas compreensivas para entendermos como os processos de individuação dos estudantes foram sendo construídos no cerne da dinâmica estrutural da vida social. Assim, no plano dos indivíduos, procuramos compreender as experiências de desajustes entre as subjetividades e as condições objetivas de existência e até que ponto essas experiências foram capazes de explicar as trajetórias improváveis de sucesso desses estudantes pertencentes aos meios populares.

Além de um texto de Apresentação e da Introdução, esta tese apresenta 5 capítulos e as conclusões.

O Capítulo 1, “O Fenômeno da Profissionalização do Trabalhador Brasileiro”, tem o objetivo de construir a gênese social do problema, como pressupõe o método³ bourdieusiano.

³ O que Bourdieu constrói e aperfeiçoa ao longo da vida não é propriamente um método original, mas um sistema de hábitos intelectuais que rejeita algumas ideias enquanto absorve outras das escolas de pensamento que fizeram

Para Thiry-Cherques (2006), a construção da gênese social do problema implica inscrevê-lo em uma teoria e perguntarmos quais são os conceitos universais que explicam o problema; quais são os objetos universalizáveis neste campo específico; qual *habitus* estrutura o mundo social. Se, para Bourdieu (1984), as disposições são duráveis, o campo é dinâmico, o que gera efeitos de deslocamento das condições de geração das disposições, e, portanto, do *habitus*, em relação ao momento histórico das posições no campo. Por isso, para reconstruirmos os marcos históricos da Educação Profissional brasileira, pesquisamos o fenômeno da profissionalização do trabalhador brasileiro na Primeira República, período que, particularmente nos interessou por abrigar a primeira iniciativa de formação profissional sistematizada no país, ou seja, a criação da Rede Federal através das Escolas de Aprendizizes Artífices em 1909. Além disso, a nossa interpretação desse período histórico priorizou o caráter regional e as especificidades do processo de industrialização mineiro, tomando o estado de Minas Gerais como lócus da pesquisa. Para Cardoso (1993, p. 10), esse “enfoque regional, tanto ilumina o quadro de conjunto quanto é por ele iluminado”.

A partir da análise dos Anais do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de maio de 1903 e do Regulamento Geral do Ensino Agrícola do Estado de Minas Gerais de 1911, mostramos como o estado concebeu a ideia da formação do trabalhador mineiro a partir das políticas públicas para a Educação Profissional na primeira fase da República. Importante também destacar a figura do intelectual e político mineiro João Pinheiro na concepção das primeiras escolas de Ensino Agrícola em Minas Gerais em parceria com a elite econômica. Nesse sentido, o nosso esforço, neste primeiro Capítulo, foi correlacionar aspectos importantes entre o contexto, os governos e as narrativas trabalhistas dos latifundiários e dos empresários, com o perfil do público a ser atingido pelas políticas de formação profissional. Para isso, analisamos os pedidos de matrícula de 388 estudantes da primeira Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais entre os anos de 1929 e 1942. Os documentos que analisamos para a escrita deste Capítulo propiciaram informações importantes sobre o perfil dos primeiros estudantes que acessaram a Educação Profissional em Minas Gerais, em conformidade com o perfil de trabalhadores que o estado, os latifundiários e a elite econômica desejavam formar.

Essa pesquisa em documentos de época deu-nos instrumentos para fazermos uma descrição da gênese histórica da realidade (BOURDIEU, 2014) da Educação Profissional mineira porque acreditamos que, descrevendo a gênese do fenômeno, especialmente em Minas

fortuna na segunda metade do século passado (THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, Feb. 2006).

Gerais, é possível compreender melhor todas as suas nuances. Importante salientar que não tivemos a intenção de contar uma história da Rede Federal em Minas Gerais, com aquele “impulso inicial de definição de critérios sobre o tempo para o desejo de se ordenar temporal e linearmente a narrativa” (ANDRADE, 2013, p. 8). O nosso intuito com o resgate de parte da história da Educação Profissional em Minas Gerais, especialmente, o seu início, foi uma estratégia teórico-metodológica prevista na Sociologia Relacional bourdieusiana de retornar à gênese do objeto a ser pesquisado para entender possíveis incorporações de estruturas sociais preexistentes neste campo de estudo. Não podemos dizer que há continuidade entre a ideia de formação que havia na Escola de Aprendizes Artífices nas décadas de 1930 e 1940 (educação para os filhos dos “desfavorecidos da fortuna⁴”) com a ideia de formação integrada e integral que se tem atualmente nos Institutos Federais. A nova institucionalidade da Rede Federal, a partir da criação dos IF, promoveu uma ruptura considerável com toda a história que se vinha construindo até então.

Os atores históricos não obedecem a um modelo de racionalidade anacrônico e limitado. É preciso incluir na história os jogos de interesses das edições, os fios flexíveis dessa rede narrativa que continuam a ser tecidos e vencem ou se acomodam também à imagem do labirinto inconcluso da vida (LEVI, 1996). Não existe uma suposta unidade do indivíduo, uma presumível coerência da existência ou da experiência de viver, apagando as tensões das suas trajetórias e/ou durações da vida sem apreender cognitivamente seu movimento entre diversos contrários, como o singular e o múltiplo, o fragmentado e o plural, o previsto e o acaso etc. Não se pode descrever a vida como um todo por demais coerente, como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas [...], seus ardis, até mesmo suas emboscadas [...], ou como um encaminhamento, isto é, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional [...]. Por conseguinte, uma vida que tem um começo (uma estreia na vida), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade [...], um fim da história (BOURDIEU, 1996).

No Capítulo 2, intitulado “Entre Bourdieu e as Sociologias do Indivíduo”, a partir de uma análise teórica, procedemos à travessia necessária entre a Sociologia relacional bourdieusiana e as abordagens relacionadas ao papel da individuação. O nosso objetivo foi

⁴ Expressão usada pelo então presidente do Brasil, Nilo Peçanha, no texto do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que criava nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices.

encontrar muito mais similaridades e complementariedades do que discrepâncias entre essas duas teorias. Descobrimos um Bourdieu, especialmente numa fase mais madura, que conferiu grande importância ao estudo das trajetórias e das estratégias utilizadas pelos agentes sociais, com reforçada ênfase naqueles oriundos de camadas populares. Bourdieu defendia a ideia de que o *habitus* não é algo imutável, ao contrário, altera-se a partir das novas experiências vivenciadas pelos indivíduos. Essa constatação de Bourdieu foi decisiva para as pesquisas sociológicas educacionais porque nega a essência a-histórica e essencialmente determinista do *habitus*. Desse modo, os agentes sociais, apesar de agirem numa estrutura dada, são capazes de fazer os ajustamentos necessários e adaptarem-se às novas experiências podendo, dentro de certos limites, estabelecer transformações duráveis do *habitus*. Embora não tenha obtido explicação mais precisa dos processos de individuação do sujeito, Bourdieu avança nos estudos sobre “trajetória e estratégia”.

Num segundo momento, a partir do universo teórico das Sociologias do Indivíduo, que consideram o contexto de globalização e expansão neoliberal, emergiu para nós a necessidade de reaprender a análise dos indivíduos e suas práticas; de entender, a partir de novos paradigmas, como esses indivíduos constroem suas experiências subjetivas. Dessa forma, o suporte para a nossa análise foi construído no terreno de uma sociologia da educação centrada no indivíduo (FERREIRA, 2015, p. 25). Assentamos, assim, a nossa teoria sobre o conceito de “identidades” (BALSA, 2019) que, por sua vez, desdobrou-se em outros conceitos: “difração normativa” (BALSA, 2019), (SOULET, 2019), “tipos de atores sociais”; “identidades transversas; “agir na desordem” e a “não integralidade dos indivíduos” (SOULET, 2019); “ambiente elástico da ação social” (SOULET, 2019), (MARTUCCELLI, 2007). Depois, discutimos o que convenciamos chamar de “juventudes e classes populares” (ARAÚJO E MARTUCCELLI, 2019) e “sucesso escolar”.

O Capítulo 3, “Perfil Socioeconômico dos Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, traçou o perfil socioeconômico dos estudantes que integraram os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na instituição, buscando, a partir da análise de dados socioeconômicos numa perspectiva longitudinal (2016, 2017, 2018 e 2019), conhecer quem é esse público ingressante. A nossa intenção com este Capítulo foi verificar a totalidade de estudantes matriculados no EMI para, posteriormente, conhecê-los mais de perto, em um grupo menor.

Para isso, foram analisados os requerimentos de matrícula onde constam informações como sexo, idade, estado civil, cor/raça, renda familiar, número de pessoas na família, local de residência, forma de ingresso no IFNMG. Analisamos, ainda, a ficha de

identificação do (a) estudante (que consta se ele/ela possui um número de inscrição social – NIS (CadÚnico)⁵ e a ficha de saúde que contém dados sobre plano de saúde, calendário vacinal, existência ou não de deficiência e necessidade de tratamento especializado. Além disso, observamos o questionário socioeconômico respondido por esses estudantes no que se refere à situação de trabalho do pai e da mãe, experiências laborais, trajetões anteriores de escolarização, hábito de leitura, tempo dedicado às atividades de lazer, meios utilizados para se manterem informados e grau de escolaridade do pai e da mãe.

Esses dados possibilitaram reconstruir o mundo social desses indivíduos a partir de categorias que pressupõem uma referência permanente ao sistema completo das suas inter-relações anteriores às experiências construídas no Ensino Médio Integrado. Conhecer as experiências dos estudantes anteriores à entrada na Rede Federal permitiu ter uma noção prévia do volume de capital cultural de origem desses agentes sociais para, posteriormente, descrevermos o que foi possível construir de capital cultural tardio a partir das experiências vividas no IFNMG.

Foram nos Capítulos 4 e 5 que realizamos a empiria com os sujeitos do nosso estudo. O Capítulo 4, “As Razões do Improvável: uma Sociologia das Práticas Sociais dos Estudantes do Ensino Médio Integrado no IFNMG – Campus Avançado Janaúba”, descreve a realização do grupo focal com estudantes egressos do EMI que nos ajudou a avançar na ideia de construir uma epistemologia das práticas sociais desses estudantes a partir das experiências que viveram durante os três anos em que estiveram matriculados na instituição, além daquelas que trouxeram consigo a partir das suas trajetórias anteriores ao acesso à instituição.

Como apresentamos anteriormente, a escolha de nos ampararmos, num primeiro momento, na teoria bourdieusiana do capital cultural deveu-se por acreditarmos, como nos lembra Pinto (2011), que a escola não se apresenta como um espaço igual para todos e que não é um campo de disputa neutro, mas possui papel ativo e direto na produção de diferenças de desempenho educacional dos estudantes. Nesse sentido, para não ignorarmos a questão sociológica das condições sociais, tão bem colocada por Bourdieu (2014) em seus escritos, foi preciso a explicitação científica das funções sociais do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, como instituição, a partir do olhar daqueles que foram os principais beneficiários dos seus serviços prestados: os estudantes.

Ao colocarmos em análise essa instituição de educação profissional como produtora de capital cultural, fomos também em direção à “história coletiva que produziu categorias de

⁵ NIS – CadÚnico trata-se do número de inscrição social do Cadastro Único dos programas sociais.

pensamento e à história individual por meio da qual elas foram ali inculcadas” (BOURDIEU, 2001). Para o autor, o inconsciente é a história, seja a história das instituições de ensino ou a história esquecida ou recalcada de nossa relação singular com essas instituições. Acrescentamos, ainda, a história de cada indivíduo, que junto aos seus, constitui-se enquanto agente social. Tudo isso pode nos oferecer algumas verdadeiras revelações sobre as estruturas objetivas e subjetivas que, a despeito de sua vontade, sempre orientam o pensamento do indivíduo.

Tendo a teoria do capital cultural de Bourdieu como inspiração, o nosso desejo com a realização do grupo focal foi entender o aspecto da ação do indivíduo dentro das estruturas objetivas relacionadas à vida social; essas estruturas, no nosso caso, são a família e a escola. Assim, articulamos estrutura e ação para delinear uma teoria da ação desses agentes, coabitando-os, confrontando-os e elucidando-os, para compreender, enfim, o conjunto das práticas sociais que os caracterizam e os levam a agir.

Por fim, no Capítulo 5, “A Capacidade dos Atores Sociais de Elaborar Estratégias e Contrariar Prognósticos: a Vitória dos “filhos dos Desfavorecidos da Fortuna”, discorremos sobre os processos múltiplos de experiências por que passaram os agentes sociais de Bourdieu - chamados de atores sociais pelas “Sociologias do Indivíduo” - durante a sua trajetória escolar no IFNMG que são explicativos dos caminhos galgados por esses atores em seus trajetos posteriores de escolarização (entrada na universidade pública).

A estratégia metodológica adotada, as entrevistas compreensivas, teve como objetivo dar centralidade ao ator, ao seu sofrimento na tentativa de constituir-se como indivíduo (DUBET, 2000). Para isso, buscamos analisar as tensões existentes entre as estruturas sociais e as subjetividades, bem como a reivindicação de reconhecimento do ator em todos os níveis das estruturas onde se movimenta.

Para este capítulo, além da análise bourdieusiana, elegemos as Sociologias do Indivíduo como outro importante aporte teórico e metodológico. Essas sociologias, assim como a de Bourdieu, reconhecem a pesquisa como uma relação social, um encontro entre atores e pesquisadores, uma negociação entre lógicas diferentes. Optamos, em oposição àqueles que preferem encontrar muito mais rupturas do que aproximações entre Bourdieu e as Sociologias do Indivíduo, por fazer uma ponte entre essas duas teorias. Dessa maneira, teóricos como Danilo Martuccelli e Marc-Henry Soulet foram imprescindíveis para tentar explicar questões que não foram aprofundadas nos estudos bourdieusianos e, jamais, para negá-las. Uma das questões apontadas por Bourdieu e Passeron (2018), em “Os Herdeiros”, é justamente a necessidade de estudar com mais precisão as causas ou as razões que determinam destinos

excepcionais entre sujeitos pertencentes às classes desfavorecidas e é isso que pretendemos explicar a partir, especialmente, desses dois autores nos quais decidimos nos embasar.

Examinar os possíveis determinantes do sucesso escolar entre esses jovens em condições sociais desfavoráveis, que tendem à reprodução, mas também tendem à mobilidade (CASTRO; JÚNIOR, 2016, p. 246) foi o objetivo precípua deste último capítulo. Nesse sentido, destacamos o papel diagnóstico e exploratório dessa fase da pesquisa. A partir das entrevistas compreensivas, foi possível conhecer mais profundamente os atores sociais pesquisados, para compreendermos, ainda segundo Castro e Júnior (2016), os possíveis determinantes dessas improváveis trajetórias bem-sucedidas.

2 QUESTÕES DE PESQUISA

A primeira questão norteadora desta tese e sobre a qual nos esforçamos em responder é: como as características ligadas à origem social e aos fatores culturais da desigualdade revelam-se nas práticas sociais dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no estado de Minas Gerais? Desde o início, desejávamos compreender como indivíduos com histórico fortemente marcado pelo peso das desigualdades, que construíram toda a sua trajetória escolar na rede pública de ensino e com alto déficit de capital cultural de origem, conseguiram chegar à universidade pública.

Como dissemos, hoje a realidade do ensino superior brasileiro pressupõe a existência de indivíduos de todas as classes sociais, etnias, credo, orientação sexual, etc.; entretanto, para a maioria dos jovens de origem popular, o sonho de acessar esse nível de ensino ainda é algo muito distante.

Estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais têm mostrado que o “não lugar” e o destino reservado às juventudes populares estão sendo substituídos pelo “lugar ocupado” nas universidades públicas brasileiras. A partir dessa constatação, empreendemos os nossos esforços para verificar os motivos pelos quais esses “estudantes provenientes de lares com níveis pouco distintivos de capital cultural e econômico chegaram à universidade pública. Qual a trajetória que empreenderam e que fizeram romper as determinações estruturais” (SETTON, 1999, p. 453)? Quem são esses indivíduos que materializam esse sucesso escolar? Qual é o seu perfil? Quem são os seus pais? Quais são os seus itinerários formativos? (LAURENS, 1992, p.13). Como esses indivíduos puderam escapar à sorte que é geralmente aquela de seu meio? (NOGUEIRA, 1998). Essas são as questões que suscitaram esta tese e que as Ciências Sociais, embora tenha avançado em pesquisas dessa natureza nos últimos anos, ainda demandam novos estudos.

As Sociologias Pragmáticas Francesas, da qual fazem parte Martuccelli e Soulet, ao discutir sobre processos de socialização e individuação (articulação entre processos sociais e experiências pessoais) de jovens de meios populares, afirmam que a maneira pela qual cada indivíduo resolve os desafios que enfrenta nos processos socializadores é o que permite o contorno de sua singularização. Nesse sentido, compreender como alguém se torna singular ou se constitui como indivíduo, exige que aproximemos da vida cotidiana dessas pessoas, participando de seus enunciados, sobre o que lhes é trivial, suas pertencas e seus agenciamentos ali construídos.

O processo de singularização que vivenciamos contemporaneamente exige operadores analíticos capazes de explorar os limites e as potencialidades de temas ligados ao “cotidiano” e às “identidades”, e investigam mudanças oriundas das interações sociais da atualidade e dos processos de individuação que ambientam. Pertencas narradas neste cenário condensam uma das formas de refletir sobre as redes que sustentam e desafiam os sujeitos, ambiências que, por vezes, eles agenciam reflexivamente e/ou, noutras, integram constituindo disposições no curso das experiências.

Nesse sentido, manter a dimensão das “identidades” tem sido um artifício para chegar às pessoas, em seus esforços por enunciar a si e os sentidos de suas ações desde os vínculos socioculturais que constroem. Todavia, para fazê-lo, entendemos ser necessário discutir movimentos, trânsitos e ações de nossos interlocutores para a feitura daquilo que nos propusemos a discutir. Dessa forma, a partir de questões geradoras, tentaremos compreender e interpretar os desafios estruturais que partilham e as formas e condições sociais de produção das suas experiências. Visamos, dessa maneira, nos aproximar de uma interpretação mais acurada do que afirmam e do que propugnam.

Podem os indivíduos com menor capital cultural, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la? A energia *soreliana* e a ambição *rastignaciana*⁶ exprimir-se-iam tão fortemente e geralmente nos filhos de operários que chegaram ao ensino superior se esses estudantes não tivessem escapado à sorte comum? Bourdieu e Passeron (2018) confessam que seria preciso estudar com mais precisão as causas ou as razões que determinam esses destinos excepcionais.

Será como forma de responder a esse questionamento que esta tese se debruçará. Partiremos a fim de entender a ação do indivíduo ou dos atores sociais (estudantes que cursaram a Educação Básica somente em escola pública) diante dos constrangimentos sofridos que os leva, segundo Soulet (2019) à radicalização acionalista, ao sobre-esforço como questão de sobrevivência ou ao desvio, como defende Becker (2008).

Para capturar o “modo-de-ser no mundo” desses agentes, outras questões precisarão ser respondidas. Qual o sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que os levam a agir de determinada forma em uma dada circunstância? Como os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG percebem, julgam e valorizam o mundo? Como agem, corporal e materialmente? Quais os seus modos de pensar específicos, apreendidos

⁶ A expressão *énergie sorélienne* é inspirada no engenheiro francês, teórico do sindicalismo revolucionário, Georges Eugène Sorel (1847-1922). A expressão *amnation rastignacienne* é inspirada no personagem Eugène de Rastignac da obra do escritor francês Honoré de Balzac (1799-1850).

intelectualmente da realidade? Como percebem e refletem a Educação Profissional? Como experienciam o IFNMG individual e coletivamente? Quais são as regras sociais que lhes são impostas neste campo (*habitus*)? Quais são as relações de força que se dão no interior do IFNMG – Campus Avançado Janaúba?

As respostas para essas questões sobre *habitus* possibilitarão capturar os esquemas geradores de estratégias dos estudantes e, em contrapartida, do IFNMG (enquanto instituição ofertante). Assim, o IFNMG, o campus Janaúba e a Rede Federal configuram-se como agentes sociais importantes nesta tese.

Em relação ao estudo da categoria bourdieusiana, “campo”, parte-se do conceito de Bourdieu (2001) que o que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força que investem tempo, dinheiro e trabalho.

Se, para Bourdieu (1987), os campos resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo, pretende-se perguntar: Como os processos de diferenciação social são percebidos, no campo, pelos agentes sociais em questão? Se Bourdieu (1984) defende que cada campo tem um interesse que é fundamental, comum a todos os agentes, pergunta-se: qual o interesse fundamental compartilhado pelos agentes que acessam a Educação Profissional? Quais são as “leis sociais” que regem o campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

A partir do exposto, ao proceder à análise da gênese das características do *habitus* e do campo a que pertencem os agentes estudantes, deseja-se compreender: Qual o princípio de diferenciação que constitui a Rede Federal no estado de Minas Gerais? Quando e para quem ela foi concebida? Qual o perfil de estudantes que a esta rede tem acesso? O que os agentes da Educação Profissional (indivíduos, grupos e instituições) questionam e desnaturalizam? Qual o conjunto de conhecimentos e informações que são transmitidos pelas famílias e pelas instâncias formais de educação aos estudantes (capital cultural)? Quais as redes de relacionamentos e contatos desses estudantes (capital social)? Quais as características de suas condições materiais de existência (capital econômico)? Quais as relações de força e de sentido existem entre os grupos de estudantes do IFNMG – Campus Avançado Janaúba? Como as relações de força constitutivas das formações com descendência patrilinear e das formações com descendência matrilinear se manifestam diretamente nos seus percursos escolares/acadêmicos? Como

ocorrem as oportunidades de acesso, permanência e rendimento escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado na referida instituição?

Por fim, a nossa intenção foi conhecer as *épreuve*, ou desafios históricos socialmente produzidos, culturalmente representados e desigualmente distribuídos, os quais os indivíduos estão obrigados a enfrentar no seio de um processo estrutural de individuação. Para isso, a ideia é compreender quais foram os momentos essenciais em suas vidas, onde se viram imbuídos a agir de determinada forma. Essa possibilidade irreduzível de ação não deve ser entendida, essencialmente, apenas como um atributo do ator (liberdade, criação), mas como uma possibilidade estrutural constitutiva da vida social, o que significa dizer que esses atores reagem frente ao peso das provações que sobre eles incidem.

3 HIPÓTESES

O argumento que ampara a nossa tese é o de que existe um ganho tardio de capital cultural por alguns estudantes de meios populares que acessam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio das experiências construídas durante o Ensino Médio Integrado, que pode ser o principal responsável pela construção das trajetórias escolares de sucesso desses estudantes.

A partir desse argumento, construímos as nossas hipóteses a fim de dar uma explicação provisória aos questionamentos antes levantados. Para Bourdieu (1990), a construção de hipóteses é uma explicação que se põe por baixo (*hipó*) de uma tese, da relação entre um ou vários fenômenos.

Assim, a nossa primeira hipótese é que estudantes que têm um portfólio de capital cultural de menor volume incorporam, pelas relações sociais estabelecidas em um mesmo campo, conhecimentos, estilos, perspectivas e disposições semelhantes a indivíduos que têm maior volume de capital cultural de origem. Consideramos também a incorporação, por parte desses agentes sociais estudantes, do capital cultural inculcado pela instituição por intermédio dos seus professores e pela própria institucionalidade da Rede Federal, uma vez que fazer parte de uma rede de ensino federal possibilita vivências e intercâmbios que não acontecem com tanta frequência em outros espaços. Podemos citar como exemplos as viagens técnicas, culturais, esportivas, jogos intercâmpis, jogos regionais e nacionais, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação e premiação em outros estados do país em Olimpíadas de Matemática, Física, Humanidades, dentre outras experiências.

A nossa segunda hipótese é que, ao compartilharem o mesmo campo social, a proximidade espacial tende a gerar maior proximidade interpessoal, o que, por sua vez, encoraja certos tipos de formação de grupos e possibilita que indivíduos com menor volume de capital cultural desenvolvam disposições próximas daqueles com maior volume (seja colegas ou professores), criando um “*habitus* comum”. Além disso, sentem-se aptos a participar do “jogo jogado” nesse campo, acionando formas de interesse e investimento.

A terceira e última hipótese pressupõem que, ao terem acesso a um capital cultural tardio, alguns estudantes de classes populares criam estratégias de ação, burlam o sistema e, portanto, mudam os seus “destinos” e movem-se nos limites da elasticidade da vida em busca de sua individuação. Ao mobilizarem o volume de capital cultural que conseguiram acumular durante as experiências vividas nos três anos em que cursaram o EMI na Rede Federal, têm

móveis de competição suficientes para entrarem no jogo com chances reais de vitória, ou seja, acessarem o ensino superior público.

4 METODOLOGIA

4.1 Uma epistemologia das práticas sociais de estudantes no campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Esta tese tem amparo em duas concepções teórico-metodológicas. A primeira diz respeito à teoria do capital cultural de Bourdieu. Nela, a escola não se apresenta como um espaço igual para todos; não é um campo de disputa neutro, mas possui papel ativo e direto na produção de diferenças de desempenho educacional dos estudantes (PINTO, 2011). Consoante Bourdieu (2014), como forma de não ignorar a questão sociológica das condições sociais, será preciso a explicitação científica das funções sociais de uma instituição; neste caso, a Escola.

A segunda concepção assenta-se nas formulações teóricas das Sociologias do Indivíduo, tomando Marc-Henry Soulet e Danilo Martuccelli como aportes teórico e metodológico. Para esta concepção será preciso situar a análise na experiência dos atores (estudantes egressos do Ensino Médio Integrado no IFNMG) para que se compreenda as naturezas múltiplas das desigualdades que marcaram a vida desses indivíduos, apreendendo os efeitos da diferenciação social sobre a obliquidade dos comportamentos e sobre a transversalidade de suas identidades.

4.2 Sobre a teoria do capital cultural de Bourdieu

Tendo a teoria do capital cultural de Bourdieu como inspiração, almejamos entender o aspecto da ação do indivíduo dentro das estruturas objetivas relacionadas à vida social. Assim, esperamos articular estrutura e ação e buscar delinear uma teoria da ação desses agentes, ou seja, o conjunto das práticas sociais que os caracterizam e os levam a agir. Ao proceder à análise das práticas sociais desses estudantes, o IFNMG e as famílias desses estudantes tornam-se importantes instituições a serem pesquisadas. O campo em questão é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O que se pretende é compreender as práticas sociais dos agentes em estudo, coabitando-os, confrontando-os e elucidando-os.

4.2.1 A construção do “quadro de referências”

Na teoria bourdieusiana, a construção do “quadro de referências” é fundamental para formular as questões adequadas e tornar as respostas inteligíveis. De acordo com Thiry-

Cherques (2006), Bourdieu retoma os conceitos de Durkheim de que os fatos sociais devem ser construídos para que se tornem objeto de estudo. Dessa forma, o “quadro de referências” é anterior à observação direta, ou seja, a ida a campo. “Um sistema de regras que vão reger o princípio unificador e organizador da teoria” (SINGLY, 1998, p. 91).

Para levarmos a campo conceitos sistêmicos será preciso considerar as noções que pressupõem uma referência permanente ao sistema completo das suas inter-relações, que subtendem uma referência à teoria. Na construção do objeto, ainda nas palavras de Thiry-Cherques (2006), é preciso separar as categorias que pré-constroem o mundo social e que se fazem esquecer por sua evidência. Os conceitos primários formulados e aperfeiçoados por Bourdieu são o de *habitus* e o de campo. A estes se agregam outros, secundários e que formam a rede de interações que orienta a sociologia relacional, a explicação, a partir de uma análise, em geral fundada em estatísticas, das relações internas do objeto social. A teoria do *habitus* e a teoria do campo são entrelaçadas. Uma é o meio e a consequência da outra (VANDENBERGHE, 1999). Para seguir os passos do processo investigatório de Bourdieu, é essencial compreender esses conceitos tanto separadamente quanto na forma como se articulam.

Thiry-Cherques (2006) defende que o esquema que leva, posteriormente, à análise empírica é sistêmico. Deriva do princípio de que a dinâmica social desenvolve-se no interior de um campo, um segmento do social (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), cujos agentes (estudantes do Ensino Médio Integrado e instituições – IFNMG e famílias) têm disposições específicas, que ele denomina *habitus*. O campo é delimitado pelos valores ou formas de capital que lhe dão sustentação (foi adotado um conceito polissêmico de capital nesta tese, mas a nossa ênfase será no capital cultural). A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são estabelecidas estratégias que se fundam no *habitus* individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as posições particulares de todo agente na estrutura de relações. Dessa forma, em cada campo, o *habitus*, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições, e o conjunto de posições determina o *habitus*.

Para Bourdieu, o indivíduo é sujeito da estrutura constituída do campo, dos seus códigos e preceitos. Mas, dentro de limites, de restrições inculcadas e aceitas, a sua conduta, a improvisação e criação são livres: conformam a estrutura estruturante do *habitus*.

Inicialmente, construímos o nosso “quadro de referências” para formular as questões necessárias para procedermos às próximas etapas desta tese a serem realizadas em campo.

Mediante a pesquisa em fontes históricas, fomos construindo um sistema das inter-relações, separando categorias que pré-constroem o mundo social pesquisado, e formando a rede de interações a partir de estatísticas e das relações internas do objeto social.

Depois de situar o fenômeno da profissionalização dos trabalhadores na história da Educação Profissional brasileira, especialmente na Primeira República, que demandava um certo tipo de formação do trabalhador, condizente com as novas exigências do mundo do trabalho na época, procuramos compreender quem eram os indivíduos que integraram a primeira escola da Rede Federal no estado de Minas Gerais (Escola de Aprendizes e Artífices) nas décadas de 1930 e 1940.

Para conhecer acerca dos estudantes que integraram a Escola de Aprendizes Artífices (EAA), no dia 13 de agosto de 2021 fomos à cidade de Belo Horizonte verificar documentos de época que nos informassem mais sobre o perfil desse público.

No CEFET Minas, fomos recebidos pelo responsável pelo Arquivo Institucional e pelo arquivista. Fomos apresentados ao inventário do Fundo da EAA de Minas Gerais (Fundo fechado: 1910 – 1943), que faz parte do Arquivo e Memória Institucional (ARQMI).

O acervo do ARQMI, segundo o CEFET Minas (2010), é composto por documentos, em sua maior parte, do gênero textual e abarca diferentes tipologias. Três conjuntos compõem o acervo documental. Esses conjuntos, denominados fundos, são divididos em datas-limite e são assim especificados: 1. Fundo Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910 – 1943); 2. Fundo Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1943 – 1978) e 3. Fundo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978 em diante). O tratamento do primeiro conjunto está finalizado, restando apenas a adição de novos documentos que se encontram em tratamento. São documentos que agregam um alto valor histórico, inclusive fotografias inéditas guardadas pelas famílias dos primeiros servidores dessa escola e que agora foram doadas à instituição a fim de melhor contar a sua história.

O Fundo que nos interessou foi o Fundo Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais e é dividido em 5 grupos: 1. Direção; 2. Registro Escolar (1926 – 1942); 3. Patrimônio; 4. Contabilidade; 5. Pessoal. O grupo que serviu ao nosso estudo foi o grupo 2, Registro Escolar; título: “pastas de alunos” (1929 – 1942) e apresenta dossiês com o registro da vida escolar dos alunos da Escola de Aprendizes Artífices. Como o nosso foco foi no indivíduo, no estudante, esses dossiês foram essenciais para o entendimento do perfil desses alunos. As pastas contêm registros diversos dos alunos referentes aos anos em que frequentaram a instituição (CEFET, 2010). Nessas pastas, encontramos documentos tais como: pedido de matrícula, dados sobre a vida escolar, certidão de conclusão de curso, certidão de nascimento, encaminhamentos de

menores pelo abrigo “Affonso de Moraes”, boletins, solicitação de entregas de ferramentas, atestado de saúde, registro de bons antecedentes emitido pela Polícia do Estado de Minas Gerais, dentre outros.

De todos esses documentos, atemo-nos aos “pedidos de matrícula”, uma vez que são eles que nos revelam dados importantes capazes de traçar o perfil do público por nós pesquisado.

O índice da série “pastas de alunos”, segundo o documento “Fundo Escola de Aprendizizes Artífices” (CEFET/MG, 2010), mostra um total de 650 alunos matriculados de 1929 até 1942, um ano após a mudança da Escola de Aprendizizes Artífices para Liceu Industrial.

Dos 650 pedidos de matrícula que constam na referida série, analisamos 388 documentos. Esse número foi o máximo de documentos que conseguimos separar e fotografar na manhã de trabalho em que o coordenador e o arquivista do CEFET–Minas gentilmente nos cederam para a pesquisa. Importante salientar que essa visita ao arquivo da instituição foi realizada na pandemia da COVID–19, no mês de agosto de 2021, num momento em que as instituições públicas federais de ensino no Brasil ainda não haviam retornado às suas atividades presenciais. Dessa forma, ambos os servidores nos receberam com hora marcada, horário de pesquisa bastante reduzido e seguindo todos os protocolos sanitários como o uso de máscara, álcool gel e distanciamento social.

A partir de dados como ano de entrada, ano de saída, idade, filiação, naturalidade, profissão dos pais, local de residência e curso escolhido, pudemos traçar características importantes do público que acessou a EAA em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940.

De acordo com o coordenador do arquivo, os documentos da vida escolar dos estudantes pioneiros, que remetem aos primeiros anos da EAA em Minas Gerais, não foram encontrados ou se perderam com o tempo. Restam desses primeiros anos algumas fotografias, relatórios, correspondências, ofícios, circulares e documentos que guardam informações sobre aspectos muito diversos do funcionamento da Escola, tais como receita e despesa, patrimônio e frequência, posse, nomeação e licenças de funcionários (CEFET, 2010).

Em outra etapa do estudo (descrita no Capítulo 3), para conhecermos melhor os estudantes egressos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG–Campus Avançado Janaúba, procedemos à análise dos documentos que foram preenchidos no ato do seu ingresso na instituição. Analisamos os documentos de estudantes matriculados nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019 e que já concluíram o Ensino Médio Integrado. Os dados presentes nesses documentos são utilizados pelo campus em resposta às demandas da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – DAEC, criada em outubro de 2016, com a atribuição de

gerir, promover e desenvolver programas, projetos e atividades relacionadas à assistência ao educando, às ações inclusivas e à comunidade interna do IFNMG.

Foram analisados 99 documentos nesta etapa da pesquisa, o que corresponde a 66% do total de estudantes matriculados nos quatro anos que são o nosso recorte temporal. Nos anos de 2016 e 2017, foram matriculados 80 estudantes no Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, sendo 40 estudantes por ano; e nos anos de 2018 e 2019 foram matriculados neste mesmo curso 70 estudantes, o que corresponde a 35 em cada ano. O total de estudantes que se ingressaram no referido curso nesses 4 anos é de 150; no entanto, o nosso recorte considerou apenas as pastas de alunos que constavam o “requerimento de matrícula”, a “ficha de identificação”, a “ficha de saúde” e o “questionário socioeconômico” devidamente preenchidos. Em muitas pastas de alunos não havia esses documentos, especialmente aqueles estudantes que ingressaram na instituição pelo sistema universal de vagas, e para quem não houve obrigatoriedade do preenchimento dos dados socioeconômicos.

A nossa análise recaiu sobre dados como sexo, naturalidade, data de nascimento, estado civil, número de pessoas na casa, renda familiar, renda familiar per capita, cor/raça, bairro de moradia, forma de ingresso no IFNMG, acesso a um plano de saúde, situação do calendário vacinal, existência de deficiência e necessidade de tratamento especializado, inscrição social, necessidade de conciliar estudo e trabalho, situação do pai e da mãe no mundo do trabalho, trajetos anteriores de escolarização, hábitos culturais, procedência e grau de escolaridade do pai e da mãe.

Esses dados propiciaram traçar as características relacionadas à categoria “*habitus*”, que se apresenta como um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma dada circunstância. Além disso, foi possível entendermos, pelo menos em parte, o volume de capital cultural de origem que esses estudantes trouxeram para a instituição.

Em relação ao estudo da categoria “campo”, a nossa intenção foi demarcar os seus limites e interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força que investem tempo, dinheiro e trabalho.

Para isso, interessou-nos perguntar como os processos de diferenciação social são percebidos, no campo, pelos agentes sociais em questão. Dessa maneira, quais são as “leis sociais” que regem o campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente no estado de Minas Gerais.

Importante lembrar, segundo Thiry-Cherques (2006) que a delimitação do campo é analítica. Daí a importância dos dados estatísticos até aqui levantados e que ajudam a explicá-lo em sua profundidade.

O próximo passo esclarecido por Thiry-Cherques (2006) é a análise da posição dos agentes sociais na estrutura do campo. Aqui, constrói-se a problemática. É o primado da razão sobre a experiência, o que implica a construção de uma teoria – entendida como um sistema de proposições que antecede a experimentação (BOURDIEU *et al.*, 1990). Para o autor, se nos lançarmos à análise sem um quadro teórico prévio, não faremos ciência.

A ideia de Bourdieu *et al.*, (1990) é de que o objeto é conquistado contra a ilusão do saber imediato. Nem todo objeto social é evidente. É preciso prestar atenção ao inesperado, ao insólito. Quebrar as relações aparentes, familiares e fazer surgir um novo sistema de relações entre os elementos, um sistema de relações objetivas, construído independentemente das opiniões e intenções do sujeito investigado; o agente, este objeto que pensa e que fala, mas que não tem consciência das estruturas sobre as quais repousam seu pensamento e o seu discurso.

Cumpridas essas primeiras etapas, encerramos o nível fenomenológico da pesquisa, o passo essencial de uma teoria da prática que nos permitiu, posteriormente, perguntar: por que se pensa e se age desta maneira? Para que fosse possível julgar os árbitros do campo em estudo, a teoria da prática é uma teoria do senso prático. Contra a teoria do sujeito e contra a teoria do mundo como representação, Bourdieu pretende teorizar o mundo social tal como ele é (BOURDIEU, 1984).

4.2.2 A investigação empírica

Para Bourdieu (1980), o modelo, construído na etapa anterior, tem a função de explicar a realidade. É um modelo do real, que não deve se confundir com a realidade do modelo. Assim, para Thiry-Cherques (2006), Bourdieu quer escapar do realismo da estrutura sem prescindir da sua objetividade. Primeiro porque, por definição, o modelo não pode explicar a complexidade infinita do real e segundo porque ele será retificado pelo experimento, pela parte empírica da pesquisa. O que devemos considerar, na análise do autor, são homologias estruturais entre a posição dos agentes e instituições no campo, mediante o recorte da sua posição relativa e da estrutura de relações objetivas entre as posições como concorrência, autoridade, poder, legitimidade, etc.

Assim, o primeiro momento desta segunda fase, ainda tendo amparo em Thiry-Cherques (2006) diz respeito à análise da gênese do *habitus* dos agentes. Procurou-se, nesta

etapa, encontrar o princípio de diferenciação que constitui o campo (BOURDIEU, 1996); no nosso caso, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este tipo de análise destina-se a situar o objeto (as relações sociais) que se desenvolvem no interior do campo da Rede Federal, o que compreende um duplo movimento: estabelecer a posição dos agentes que produziram o objeto; e estabelecer a posição do objeto no campo considerado (BOURDIEU, 1992).

Proceder à análise da gênese das características do *habitus* e construir o quadro de referência que nos guiou na fase empírica é imperioso no método bourdieusiano, pois, para Bourdieu *et al.* (1999), a sociologia seria menos vulnerável às tentações do empirismo se fosse suficiente lembrar-lhe, com Poincaré (1902), que os fatos não falam.

A partir do exposto, ao proceder à análise da gênese das características do *habitus* dos agentes estudantes, objetivou-se compreender quem são de fato os indivíduos que optam por um Ensino Médio do Trabalho, como isso se projeta em suas vidas, qual volume de capital cultural de origem possuem; como conseguem incorporar capital cultural tardio e como mobilizam todos esses conhecimentos para cursarem o ensino superior público.

Thiry-Cherques (2006) afirma que a análise de todas essas relações objetivas entre o espaço das posições dos agentes e a lógica do campo se desvela mediante a explanação da vida social pela interpretação das causas estruturais que escapam à consciência. Isto se faz mediante análises das correlações no desvelamento das estruturas profundas. Para Bourdieu (1999), as opiniões pessoais são viciadas pela *doxa* do campo.

4.2.2.1 A realização do grupo focal

O segundo passo desta fase empírica tratou do momento de ir a campo proceder à realização do grupo focal, mas sempre a partir do quadro referencial que foi construído na etapa anterior e que foi sendo corrigido, aperfeiçoado e retomado (THIRY-CHERQUES, 2006). Em suas análises, Bourdieu adota o processo hipotético-dedutivo, que consiste em concluir, a partir de hipóteses, o que é logicamente necessário sobre um objeto. Dessa forma, as nossas hipóteses elaboradas e aqui apresentadas constituíram um “protocolo de teste projetivo” da teoria (BOURDIEU *et al.*, 1990).

O que se quis analisar foram as disposições subjetivas dos agentes, a partir da construção da “gênese social do problema”, o que implicou inscrevê-lo em uma teoria, em nos perguntarmos: quais são os conceitos que explicam o nosso problema de pesquisa (a entrada de jovens pertencentes às classes populares na universidade pública)? Quais são os objetos

universalizáveis neste campo específico (a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica)? A partir daí, o que foi por nós percebido, dito, escrito, descrito foi absolutamente rigoroso e específico. Por esse motivo, a construção de objetos e a crítica das pré-noções decorreram desta epistemologia relacional adotada por Bourdieu. O que ele busca são as “relações objetivas”. O que ele formula são conceitos sistêmicos, relacionais, válidos em um contexto dado, o campo, não conceitos substanciais, válidos em qualquer contexto. A conceitualização, a partir das categorias eleitas, foi a base do esforço que teve por objetivo precisar a gênese do social e em reconstruir a prática tal qual ela é.

Depois de compreendermos as disposições subjetivas dos agentes sociais através do grupo focal, partimos para a última etapa da fase empírica desta tese: as entrevistas individuais (compreensivas).

4.3 As Sociologias do Indivíduo e a ótica dos estudantes na compreensão do sucesso escolar

Nesta etapa da pesquisa, identificamos os processos múltiplos de experiências por que passaram os agentes sociais de Bourdieu - agora chamados de atores sociais pelas “Sociologias do Indivíduo” - durante a sua trajetória escolar no IFNMG que são explicativos dos caminhos galgados por esses atores em seus trajetos posteriores de escolarização (entrada na universidade pública).

Foi um momento de dar centralidade ao ator, segundo Dubet (2000), no seu sofrimento na tentativa de construir-se como indivíduo. Para isso, foram analisadas as tensões existentes entre estruturas sociais e subjetividades e, a todo o tempo, tivemos a preocupação com a reivindicação de reconhecimento do ator social em todos os níveis das estruturas onde se movimenta: família, amigos, escola, etc.

As sociologias do indivíduo reconhecem a pesquisa como uma relação social, um encontro entre atores e pesquisadores, uma negociação entre lógicas diferentes. Dessa forma, a objetividade defendida por Bourdieu não é invalidada; o que se invalida é a possibilidade de acontecer uma relação de dominação, de expertise do pesquisador sobre o ator social.

François Dubet (2000), inspirado na “Sociologia Compreensiva”, procura revelar o sentido subjetivo ou endógeno de uma ação. Para o autor, é preciso ir além do mero recenseamento.

Com as entrevistas compreensivas, preocupamo-nos em aprofundar em questões anteriormente colocadas no grupo focal e que, quando melhor discutidas, pudessem nos trazer novos elementos de análise. Em síntese, o que buscamos com este instrumento de pesquisa foi

entender os mecanismos de radicalização ou sobre-esforço que precisaram ser acionados pelos estudantes pesquisados que os levaram ao sucesso escolar apesar de um número considerável de fracassos, de mal-entendidos e inadequações colecionados ao longo da vida desses atores sociais.

CAPÍTULO I – O FENÔMENO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHADOR BRASILEIRO

1.1 Contextualizando

Para reconstituirmos os marcos históricos da Educação Profissional brasileira nesta tese de doutoramento, entendemos que é preciso articular diferentes olhares e perspectivas sobre essa modalidade de ensino, pois, historicamente, trata-se de um campo de estudos em que se entrecruzam diferentes narrativas em uma pluralidade de experiências e uma multiplicidade de fatores, o que torna a discussão sobre essa modalidade de ensino essencialmente complexa.

Neste capítulo, pesquisamos o fenômeno da profissionalização do trabalhador brasileiro na Primeira República, período que, particularmente, nos interessa por abrigar a primeira iniciativa de formação profissional sistematizada em âmbito nacional, ou seja, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, no governo de Nilo Peçanha.

Nesse sentido, o nosso esforço, neste primeiro capítulo, foi correlacionar aspectos importantes entre o contexto, os governos e as narrativas trabalhistas dos latifundiários e dos empresários, com o perfil do público a ser atingido pelas políticas de formação profissional, considerando as iniciativas institucionais que aconteceram neste campo, desde o início da Primeira República até os anos de 1930-1940, que ficaram conhecidos como “a Era Vargas”. A nossa ênfase deu-se, sobretudo, nos governos provisório e ditatorial de Vargas (observando o início da modernização conservadora no país, pela via do crescimento da indústria brasileira) e explorando os aspectos ideológicos desse processo.

Importante aqui destacar que trabalhamos na perspectiva de evitar o reducionismo e a linearidade próprios do uso da História por algumas áreas do conhecimento, como a Educação. A história do Brasil, em especial, pelas instabilidades e pelo duelo de narrativas, não nos permite coordenar eventos, ciclos, paradigmas de forma totalmente harmoniosa. Dessa forma, discutiremos, principalmente, o que for explicativo do fenômeno da profissionalização e da formação da mão de obra do trabalhador brasileiro no contexto da Primeira República. Além disso, a nossa interpretação desse período priorizou o caráter regional e as especificidades do processo de industrialização brasileiro tomando o estado de Minas Gerais como lócus da pesquisa. Conforme Cardoso (1993, p. 10), esse “enfoque regional, tanto ilumina o quadro de conjunto quanto é por ele iluminado”.

Constituiu-se como ponto nevrálgico da pesquisa histórica sobre a Educação Profissional no Brasil a ênfase dada à criação da primeira escola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no estado de Minas Gerais: a Escola de Aprendizes Artífices, em 1910. A partir dos Anais do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de maio de 1903 e o Regulamento Geral do Ensino Agrícola do Estado de Minas Gerais de 1911, mostraremos como o estado, que figurava como importante polo econômico no país, concebeu a ideia da formação do trabalhador mineiro a partir das políticas públicas para a Educação Profissional na primeira fase da República. Importante também salientar a figura do intelectual e político mineiro João Pinheiro na concepção das primeiras escolas de Ensino Agrícola em Minas Gerais em parceria com a elite econômica.

Ao procedermos essa pesquisa em fontes históricas, o nosso objetivo foi buscar as fontes primárias, sem autores intermediários, dada a natureza de “novidade teórica” que acreditamos ser importante numa tese de doutoramento. Os documentos que analisamos para a escrita deste capítulo revelaram dados importantes sobre o perfil dos primeiros estudantes que acessaram à Educação Profissional em Minas Gerais em conformidade com o perfil de trabalhadores que o Estado e os industriais desejavam formar. Além disso, a pesquisa empírica deu-nos instrumentos para “fazer uma descrição da gênese histórica dessa realidade” (BOURDIEU, 2014, p. 41). Em face dessa afirmação e ainda amparados em Bourdieu (2014), acreditamos que, descrevendo melhor a gênese do fenômeno da profissionalização brasileira, especialmente em Minas Gerais, seria possível compreender melhor os “seus mistérios” e ver as coisas se formarem. Esse tipo de trabalho histórico suscitou problemas que não queríamos abordar apenas através da literatura. Era preciso constatar pessoalmente e dali retirar a nossa própria versão da história.

Assim, ao trazermos a nossa análise para a atualidade, conseguimos contar uma história por meio de um mergulho na gênese do fenômeno. A construção de um quadro referencial bourdieusiano mostra que, para entender algo no presente, é preciso retroagir o nosso olhar ao passado. E foi isso que fizemos nesse primeiro capítulo desta tese.

1.2 Marcas estruturais da Educação Profissional Brasileira

No universo de relações que acontecem no campo da Educação Profissional, partimos do pressuposto de que as oportunidades não são dadas da mesma maneira a todos os indivíduos. Bourdieu e Passeron (2018) defendem que elementos culturais constituem, para os

“herdeiros”, uma herança cultural que se revela como conhecimento universalizado através da escola, enquanto que, para outros, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro. O que veremos, neste capítulo, ao contarmos o início da história desta modalidade de ensino no Brasil, é que a Educação Profissional foi fortemente marcada pelo dualismo/separatismo que, ainda hoje, continua a caracterizá-la.

O sistema de educação escolar de uma sociedade, como ocorre com as demais instituições sociais – a igreja, a família, o Estado, as empresas, os sindicatos -, é, para Manfredi (2002), historicamente datado e situado. É, portanto, produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferenciados. Assim, ainda conforme a autora, tanto as configurações resultantes, como as possibilidades de interferência por parte dos sujeitos que atuam como protagonistas, nem sempre se tornam visíveis e claras. Por conseguinte, as representações que povoam o imaginário social sobre as correlações entre escolaridade, trabalho e profissão não espelham de modo nítido as ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses dos sujeitos sociais envolvidos. Requerem um esforço de análise e reflexão que desvende relações insuspeitas, dimensões não previstas, tensões não explicitadas e nexos desconhecidos.

A história da Educação Profissional brasileira confunde-se com a maneira pelo qual o capitalismo foi se instaurando no país. Assim, o modo de organização da nossa sociedade capitalista tem implicações diretas para a educação pública brasileira, especialmente para a educação para o trabalho.

Santos (2000), ao prefaciar a obra “O Arcaísmo como Projeto”, de Frago e Florentino (2001), afirma que aquilo que se supõe ser a gênese da sociedade brasileira contemporânea está seriamente equivocado, e o melhor entendimento dessa sociedade aparece seriamente comprometido. Ao evocar esses autores, Santos (2000) ressalta que o projeto antigo, moderno e contemporâneo brasileiro foi, e é, o de congelar uma sociedade arcaica, de inabalável estratificação de valores e símbolos de *status*, independentemente de alterações marginais no perfil de distribuição de renda. Dessa maneira, o arcaísmo da sociedade brasileira não existe por acaso, mas por desígnio.

O próprio autor admite que a tese apresentada é radical. Mais do que políticas tendo por objetivo impedir modificações sociais relevantes, estratégia defensiva, a elite brasileira gera, deliberada e continuamente, propostas de curso de ação cujo resultado líquido consiste, em certo sentido, em desistorizar a sociedade, precisamente na medida em que, quanto mais as

coisas parecem mudar, mais se parecem a si próprias. Eis, portanto, segundo Santos (2000), o ponto: tudo que existe, existe por desígnio, em metafórico tempo transitório.

Dito isso, caberia aqui uma reflexão: é preciso analisarmos sempre, e com muita cautela, os “ganhos” da sociedade brasileira em termos de direitos, como a ideia da universalização da educação, por exemplo. Não seriam esses “ganhos” instrumentos de poder insuficientes para romper as barreiras para a pretendida transformação? Para Santos (2000), cumpre desvendar as sucessivas mediações que, ao longo do tempo, propiciaram a passagem de uma formação à mesma, insinuando outra, diversa. Dessa forma, a principal característica da sociedade brasileira é ser arcaica e tentar, a todo custo, cristalizar posições e privilégios. É claro que a tese do “arcaísmo como projeto” de Brasil foi escrita antes da implantação de políticas públicas importantes que permitiram a ascensão de setores populares a lugares nunca experimentados. Teriam as políticas públicas implementadas a partir dos anos 2000, especialmente no campo da Educação, impactado nesse cenário descrito de forma a serem capazes de propiciarem a passagem de uma formação à outra e não mais de uma formação à mesma?

Uma reflexão dessa natureza nos permite discutir os aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil, fazendo uma análise das políticas educacionais passadas, para qual tipo de público foram pensadas, a fim de entender o que representa essa modalidade da educação, atualmente, para aqueles que objetivam uma formação para o Trabalho.

A Educação Profissional, que tantas vezes foi proclamada como “educação para o desenvolvimento”, numa realidade complexa como é a brasileira, não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensá-la num contexto profundamente marcado por desníveis, como afirma Romanelli (2014). E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está inserido.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, na educação escolar, de acordo Romanelli (2014), um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foram capazes de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter *status*. Completa o quadro a predominância

do ensino de tipo acadêmico – mais próprio para a “ilustração” – sobre o ensino técnico e, no nível da escola superior, a predominância de escolas que preparavam para as carreiras liberais.

Entre as lacunas existentes na história da educação no Brasil, a da educação profissional não é, para Cunha (2000), das menores. A dualidade educacional, fruto da dualidade estrutural, sempre marcou a educação para o trabalho no país. O autor destaca que os historiadores dão preferência - se não exclusividade - à educação escolar pela qual eles mesmos passaram, reforçando, implicitamente, a ideologia da escola única e unificadora (BAUDELOT; ESTABLET, 1994). O ponto de vista das classes dirigentes e de seus intelectuais é o de que a verdadeira educação é unicamente a que se assimila por meio do estudo nos livros e escutando a voz do mestre, nas carteiras das escolas ou da universidade. Aquela que se desenvolve nas inóspitas oficinas, sujando-se as mãos na produção de objetos materiais com finalidade utilitária, para a parte privilegiada deste país, não pode ser considerada Educação de fato.

Conforme Romanelli (2014), até pouco tempo, a ausência de interesse pela formação técnica também pode ser debitada à influência de outros fatores, entre os quais sobressaem:

- a) Primeiramente, a herança cultural que resultou do transplante da cultura letrada da civilização europeia para o Novo Mundo;
- b) Depois, o passado colonial que criou a ordem social escravocrata e estigmatizou o trabalho manual e as profissões técnicas. Cunha (2000) salienta que, embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, vale destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual;
- c) Finalmente, a forma como se introduziu a industrialização no Brasil instituiu uma nova modalidade de transplante cultural – o da tecnologia criada nos centros de propagação de cultura ocidental. Esta nova forma de transplante vem contribuindo substancialmente para que as chamadas regiões periféricas continuem em estado de dependência cultural, por causa de obstáculos que aquele representa para a criação de uma tecnologia local. Isso constitui também um desestímulo à expansão de cursos de formação técnica especializada. Acrescente-se a isso o aumento de dependência econômica que a importação dessa tecnologia gera ao país (ROMANELLI, 2014, p. 24).

Ao retomar algumas questões referentes às relações entre trabalho, emprego e qualificação para o trabalho, e considerando a história do trabalho e suas metamorfoses, Manfredi (2002) contribui para vislumbrarmos panoramas mais abrangentes para os processos educativos, sejam eles intencionais ou não, escolarizados ou não. É a partir dessa premissa, ou seja, como os mecanismos estruturais estabeleceram as políticas iniciais de formação profissional no Brasil, que nos debruçaremos a partir de agora. Além disso, falaremos como essas políticas foram sendo desenhadas a partir do perfil do público a ser atingido na Primeira República brasileira, com especial ênfase ao Governo Vargas nas décadas de 1930 e 1940.

1.3 Iniciativas históricas de Educação Profissional no Brasil e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices

Ao analisar as características da Educação Profissional brasileira anteriores à Primeira República depara-se com a escassez de iniciativas sistematizadas para esta modalidade da educação, além de caracterizar-se como uma tentativa de “contar a história” da EPT no Brasil de maneira linear e simplista. Compreender as primeiras iniciativas de formação para o trabalho pressupõe avançar de forma significativa nessa temática, matizando e redimensionando a história até então contada. Dessa forma, passaremos rapidamente pelas poucas iniciativas de EPT anteriores à República Velha (1889 – 1930), e concentraremos os nossos esforços em compreender como a conjuntura política e econômica desse período foram essenciais no desenho das políticas públicas para a formação do trabalhador brasileiro, especialmente, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, a primeira versão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 1909.

A construção de representações sobre o conceito de trabalho e educação durante muito tempo persistiu em ser um processo de distinção e distanciamento social, visto que reforçou, embora de maneira obscura, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Não podemos afirmar que essa dicotomia tenha sido totalmente superada, apesar dos importantes avanços no campo da Educação Profissional brasileira a partir de 2009, ano que inaugura uma nova institucionalidade para a Rede Federal. As iniciativas educacionais no campo da EPT no Brasil, nos governos Lula e Dilma, procuraram apontar para uma outra direção, apesar de conservarem traços característicos importantes dessa divisão do trabalho.

Para Fragoso e Florentino (2001), se existe algum aspecto sobre o qual há consenso entre os analistas da economia brasileira, é o fato de que nela prepondera uma das distribuições de renda mais desiguais do mundo ocidental, senão a mais desigual e que a desigualdade em

nosso país foi, durante muito tempo, praticamente invariável. Essa constatação serve de eixo à nossa análise na medida em que apontamos as desigualdades como o fator explicativo para grande parte dos problemas que assolam a educação pública brasileira. No caso da Educação Profissional, historicamente, a questão das desigualdades incidiu diretamente sobre os indivíduos, apontando o destino dos “privilegiados” em direção totalmente oposta ao destino dos “desfavorecidos”. A natureza arcaica da formação colonial tardia impediu, ainda segundo Fragoso e Florentino (2001), que a nossa economia fosse apreendida por si mesma, sem levar em conta os aspectos não econômicos que informavam seu funcionamento. Daí a hipótese que norteia toda a reflexão até aqui empreendida: a de que a reprodução do sistema econômico e da hierarquia social fortemente excludentes do período colonial são fatores ainda hoje explicativos da persistência das desigualdades no Brasil.

Contudo, indicadores de desigualdades mais atuais revelam mudança na distribuição de renda no Brasil a partir do início dos anos 2000, em clara tendência decrescente. Os estudos de Hoffmann (2006) confirmam essa perspectiva. A percentagem da renda apropriada pelos 10% mais ricos cai de 47,2% em 2001 para 45,0% em 2005, ao mesmo tempo em que a percentagem da renda total recebida pelos 5% mais ricos cai de 33,8% para 32,0%. Em 2001, a percentagem da renda total apropriada pelo 1% mais rico (13,8%) ainda era maior do que a percentagem da renda apropriada pelos 50% mais pobres (12,7%). A situação inverte-se em 2005, ficando 12,9% para o centésimo mais rico e 14,2% para a metade mais pobre. Em 2013, a parcela da população em situação de extrema pobreza no país caiu para 4,9%, e em 2015 a estimativa da taxa de pobreza extrema foi de 2,15%⁷, a menor já registrada na história do país. São esses indicadores sociais atrelados às políticas públicas de educação iniciadas nos anos 2000 que nos permitem vislumbrar que, apesar do peso das desigualdades sobre os corpos populares, iniciou-se, também, um tempo de oportunidades reais de ascensão social pela educação.

Todavia, nos últimos anos, o Brasil, que tinha conseguido sair do Mapa da Fome, apresentou, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um contingente de brasileiros abaixo da linha de pobreza que atingiu o patamar de 29,4% da população — ou 62,5 milhões de pessoas — em 2021. Esses dados podem demonstrar que o Brasil arcaico colonial denunciado por Fragoso e Florentino (2001) ainda parece vivo entre nós e que, apesar dos dados animadores do início do século XXI, “os grandes mercadores” insistem em tensionar em outra direção.

⁷ Fonte: PNAD Contínua 2015 e 2019, Microdados.

Retornando à Primeira República no Brasil, vemos o “nascimento” da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ancorado nas características arcaicas aqui descritas. O Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então presidente Nilo Peçanha, ao criar as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, justifica que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência e que, para isso, torna-se necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.

Posteriormente, veremos que, no caso da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, a partir da nossa análise em documentos históricos, o perfil do público atendido pela instituição distanciava-se, em grande parte, do perfil anunciado por Nilo Peçanha no Decreto de criação dessas primeiras escolas. Além do atendimento aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, alguns, inclusive, encaminhados por orfanato, essas escolas atendiam, mesmo que em menor volume, aos filhos da classe média mineira como funcionários públicos federais, estaduais, professores, fazendeiros, funcionários dos Correios, dentistas, dentre outros.

Nos primeiros anos da República Velha, período histórico mais explicativo da formação do trabalhador brasileiro, houve importantes mudanças socioeconômicas, decorrentes, principalmente, da transição do trabalho escravo para o trabalho livre assalariado. Para Bittencourt (2007), uma das problemáticas mais importantes na história do trabalho no Brasil refere-se a esse processo. Em alguns estudos, alerta o autor, esse assunto foi tratado de forma linear, destacando-se uma sequência de “fatos” que teriam desembocado na formação do mercado de trabalho livre no Brasil: a proibição do tráfico negreiro em 1850, a abolição da escravatura em 1888, a imigração e a Proclamação da República em 1889. Todos esses acontecimentos teriam contribuído, de forma inequívoca, para a gradativa substituição do trabalhador escravo pelo trabalhador livre imigrante, amparado por um aparato jurídico-político burguês que preconizava a igualdade jurídica entre os indivíduos, e para o desenvolvimento industrial a partir dos investimentos do capital excedente cafeeiro.

Ainda assim, além dessa abordagem não ter sido cuidadosa com a dinâmica específica das relações sociais brasileiras, explicou o processo de industrialização do Brasil como um todo pelo modelo paulista, ao identificar uma relação necessária e determinista entre cafeeicultura, industrialização, imigração e urbanização. Bittencourt (2007) salienta que, em outra direção, interpretações mais recentes destacam a necessidade de pensarmos as inflexões desse processo histórico entre a segunda metade do século XIX e início do século XX,

fundamentadas numa noção ampliada de história do trabalho, para além do moderno, urbano e industrial. É preciso que se dê destaque à permanência do trabalho escravo no pós-Abolição, a composição heterogênea da mão de obra industrial (afrodescendentes e imigrantes europeus), a origem rural de muitos trabalhadores urbanos, a escassa produção sobre as relações de trabalho na escravidão e uma abordagem comparativa entre estas e as que paulatinamente foram sendo forjadas com a ascensão do capitalismo (BITTENCOURT, 2007).

É nesse contexto caótico e diverso que foi sendo construído o novo momento socioeconômico que passava o país em virtude do crescimento, mesmo que incipiente, da indústria e da urbanização no Brasil. Uma análise mais cuidadosa de pesquisas feitas em âmbito regional apontam para a persistência de atividades ainda não desvinculadas do artesanato, como mostraremos, posteriormente, a partir dos cursos ofertados pela EAA em Belo Horizonte nas décadas de 1930 e 1940.

Com o surgimento dos centros urbanos e seus parques industriais, houve a aceleração de outras atividades até então inexistentes no país: aquelas ligadas à prestação de serviços de infraestrutura urbana. O que se viu foi um Brasil que começava a dar os seus primeiros passos (mesmo que trôpegos) rumo à sua modernização tecnológica (ainda que tardia). Entretanto, não se pode negar que a incorporação dessas tecnologias na indústria deu uma nova tônica à produção nacional e, dessa maneira, acabou gerando a necessidade de qualificar melhor os trabalhadores, o que significou novas demandas para a Educação Profissional brasileira.

Durante o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da república até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas (MANFREDI, 2002, p. 79).

Assim, Manfredi (2002) corrobora a nossa tese ao afirmar que os destinatários dessas escolas de formação profissional não eram apenas miseráveis desafortunados, mas sim aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Dessa forma, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir, como ressalta Moraes (2001, p. 178) “um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores dos setores urbanos”.

De acordo com Cunha (2000), a tradução da ideologia da escola e do ensino público brasileiros como instrumento de emancipação econômica, social e política deu-se, sobretudo,

por iniciativas de políticas educacionais como a criação da Rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as Escolas de Aprendizes Artífices tinham prédios próprios, currículo e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000).

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos estados, junto às oligarquias locais.

A finalidade educacional das Escolas de Aprendizes Artífices era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada Escola de Aprendizes Artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho.

Cada Escola de Aprendizes Artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especificidades das indústrias locais. Em seus 33 anos de existência, segundo Cunha (2000), passaram por elas 141 mil alunos, uma média de 4.300 por ano. No último ano de funcionamento, em 1942 (quando da criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial), havia estabelecimentos com número diminuto de cursos. Os ofícios oferecidos eram mais artesanais do que manufatureiros, o que revela a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril. Poucas escolas tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, à exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial, aliado à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, ocasionou maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril.

Será sobre uma dessas primeiras escolas profissionalizantes pertencentes à Rede Federal que nos debruçaremos a falar a partir de agora: a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, inaugurada no ano de 1910, na capital Belo Horizonte. Para isso, discutiremos como transcorreu o projeto de formação do trabalhador mineiro calcado na ideia de “Educação para o Trabalho”.

1.4 Iniciativas de Educação Profissional em Minas Gerais

Muita história aconteceu para que chegássemos ao que hoje são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, como estabelecia o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), do presidente Nilo Peçanha, cederam lugar aos “cidadãos em formação”, conforme estabelece a lei nº 11.892 de 2008, do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Uma nova institucionalidade é inaugurada com o último marco legal de transformação dessas unidades federais de ensino (BRASIL, 2008).

As Escolas de Aprendizizes Artífices foram a primeira versão de uma Rede Federal de formação para o trabalho que viria, mais tarde, a ser o projeto mais bem-sucedido de educação pública no país, com índices educacionais comparados aos dos países mais bem-colocados nas provas sistêmicas que medem o nível de proficiência de estudantes em todo o mundo.

Não é nosso objetivo neste capítulo nos orientar a partir de uma análise linear e que conte a história da Rede Federal, destacando todos os seus momentos. Já nos preocupamos aqui em apontar as limitações de análises dessa natureza. Dessa maneira, situamos, temporalmente, as nossas análises em dois períodos: 1. Na Primeira República (por ser o período histórico que abriga as primeiras iniciativas da Educação Profissional no Brasil, especialmente a criação da Escola de Aprendizizes Artífices em Minas Gerais) e 2. Na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ênfase no Instituto Federal Norte de Minas Gerais.

Dessa forma, o hiato temporal entre esses dois períodos não faz parte do recorte que fizemos para esta tese. Também não temos elementos suficientes que nos permitam comparar o perfil dos estudantes da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais com os estudantes que acessam, hoje, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais. Nosso objetivo foi, então, a partir do levantamento do perfil social (mesmo que modesto, pela ausência de dados) dos primeiros estudantes da EAA, compreender quantos eram esses indivíduos, de onde vieram, em quais cursos se matricularam, quantos anos tinham, quem eram seus pais. A busca pela gênese da educação profissional mineira através do levantamento

da sua história; as primeiras iniciativas de educação para o trabalho; o entendimento acerca da figura de João Pinheiro como precursor dessas políticas em Minas Gerais e o levantamento do perfil dos primeiros estudantes que se têm registrados na EAA mineira podem ser importantes elementos que nos ajudem a conduzir as nossas próximas análises.

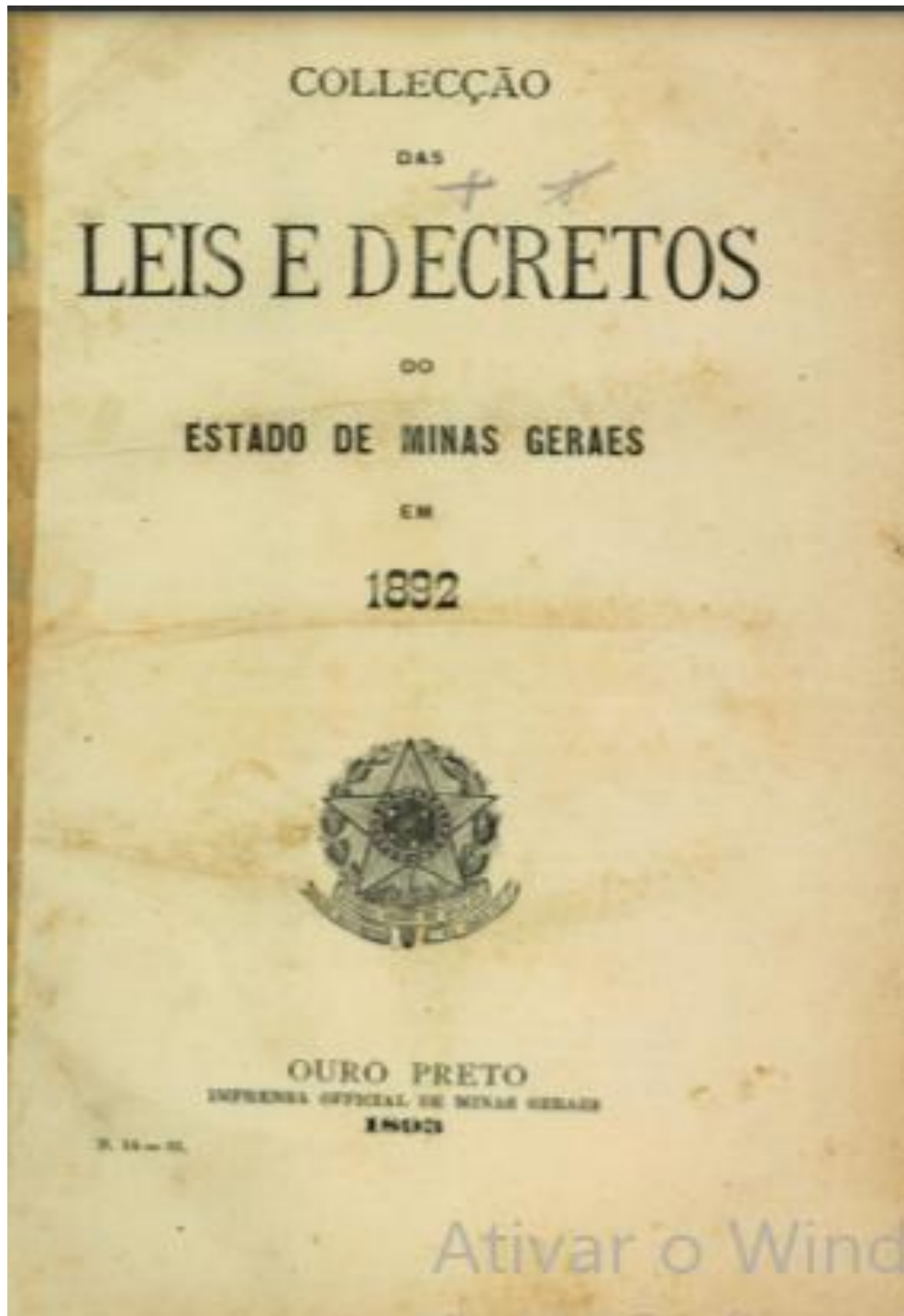
Compreender como as características ligadas à origem social e aos fatores culturais da desigualdade revelam-se nas práticas sociais dos estudantes que pertencem às classes populares é algo que desejamos alcançar nos próximos capítulos.

1.4.1 O Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais de 1903

O Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais foi realizado na cidade de Belo Horizonte no ano de 1903 como uma das estratégias de alavancar o processo de modernização da República e, para isso, era preciso fortalecer a ideia de que o progresso passa, principalmente, pela ética do trabalho. Nesse sentido, será aqui analisado como foram implementadas as primeiras políticas públicas para a Educação Profissional em Minas Gerais no final do século XIX e início do século XX e como foi concebida a ideia de escolarização do trabalhador mineiro que fosse na direção do ideal de homem, trabalho, ordem e progresso republicanos.

A lei nº 41 de 03 de agosto de 1892 estabeleceu nova organização à instrução pública do Estado de Minas Gerais. Ela foi a primeira iniciativa de política pública para a formação profissional no estado e foi decretada pelo então governador Affonso Augusto Moreira Penna (FIGURA 1). O título II, capítulo I – do ensino primário, obrigatoriedade do ensino – cita que o ensino primário é gratuito e obrigatório para crianças de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade (MINAS GERAIS, 1892). Por outro lado, a referida lei previa o ensino profissional somente para crianças do sexo masculino.

Figura 1 – Primeira página da Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892 e onde consta a Lei nº 41 de 03 de agosto de 1892.



Fonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/>

Tal iniciativa foi apresentada ao Congresso Legislativo em 02 de julho de 1896 pelo deputado Mendes Pimentel. O projeto previa a criação dos Institutos de Educandos Artífices e o objetivo era formar operários e contramestres por meio do ensino profissional primário. O

público-alvo era, principalmente, as crianças de estratos sociais mais vulneráveis, com idades entre 09 e 13 anos.

Conforme explicita Gonçalves e Chamon (2012), há, na proposição da criação dos Institutos de Educandos Artífices, desenvolvida por Mendes Pimentel e presente no seu discurso de encaminhamento do projeto, algumas questões sobre as práticas educativas e institucionais do ensino técnico que se descortinavam no cenário brasileiro e mundial. Dentre essas questões, podemos destacar a íntima relação entre as propostas educativas e de instrução com as propostas de constituição de uma nação civilizada, a necessidade de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e a formação técnica, meio para incorporação do povo à nação.

Para os referidos autores, essa é uma questão que perpassou o discurso de intelectuais, políticos e legisladores que estiveram imbuídos do pensar a educação republicana. Nesse momento, em que o país dava seus primeiros passos em direção ao crescimento urbano e industrial, crescia também entre os republicanos a preocupação em torno da necessidade de formação do trabalhador nacional, papel que deveria ser desempenhado pelas escolas. Essa formação deveria contemplar tanto as primeiras letras, condição de usufruto da cidadania, quanto o ensino técnico, condição de progresso material e de inserção do Brasil na modernidade, representada pela indústria e pelas relações livres de trabalho. Oferecendo ao operariado a inserção na sociedade moderna por meio do conhecimento das técnicas e das primeiras letras, o ensino profissional cumpriria seu objetivo no novo mundo do trabalho que surgia. Na afirmação de Carmem Vidigal Moraes (2003),

Diversas foram as instituições educacionais ou disciplinadoras organizadas pelas classes dominantes paulistas e dirigidas aos trabalhadores, aos filhos de trabalhadores, nacionais e imigrantes [...] ‘aos sem trabalhos’, ‘aos vagabundos’ e aos mendigos (MORAES, 2003, p. 23).

Para colocar em prática a ideia de “progresso”, que passava por um projeto de diversificação econômica, foi realizado, então, “um evento especificamente dedicado ao tema do desenvolvimento regional: o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de maio de 1903” (DULCI, 1999, p. 43).

O congresso foi organizado pelo governo estadual, presidido por Francisco Sales, em parceria com a elite econômica mineira. Reuniu-se em Belo Horizonte um número expressivo de representantes da agricultura e do comércio, escolhidos por seus pares em cada município, além de empresários da indústria convidados nominalmente. Os documentos da

comissão preparatória, bem como as atas das sessões do Congresso são fontes preciosas para a análise das questões econômicas em pauta no início do século; e ajudam, por outro lado, a identificar os laços e as tensões que se observavam entre o Estado, a elite política e o mundo da produção numa fase de grande inquietação econômica no país (DULCI, 1999).

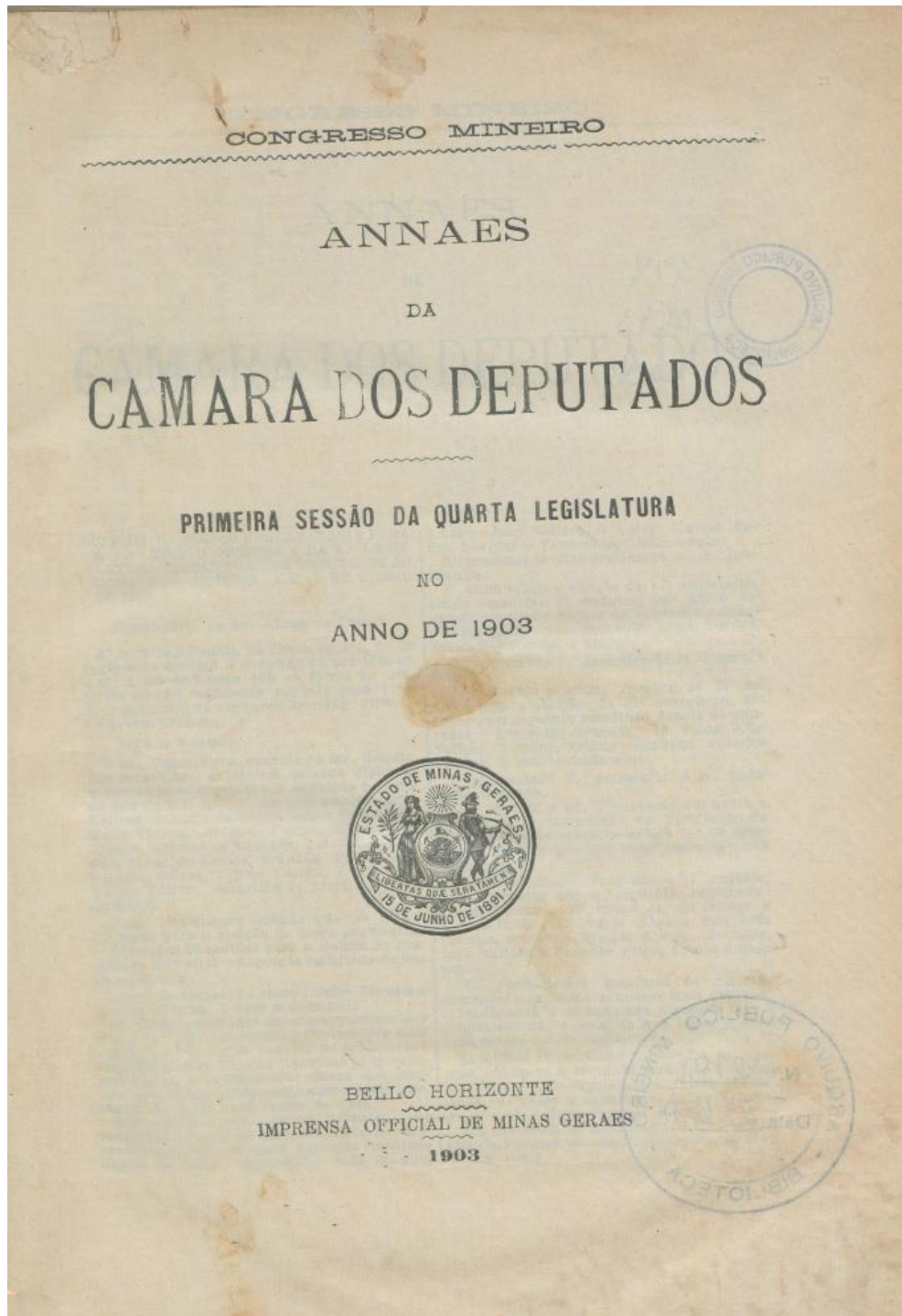
João Pinheiro da Silva foi o principal idealizador do Congresso e destacou-se pelo empenho em consolidar, poucos anos depois, como governador de Minas Gerais, o programa econômico que ele ajudou a conceber. Sua passagem por esta vida foi breve. Faleceu em 1908, aos 47 anos, mas viveu tempo suficiente para figurar como um dos maiores intelectuais e articuladores políticos mineiros.

Para conhecermos melhor a atuação dessa figura essencial no planejamento das primeiras iniciativas de formação do trabalhador em Minas Gerais, visitamos o Arquivo Público Mineiro (APL), situado na cidade de Belo Horizonte. O arquivo privado de João Pinheiro, que pertence à fundação homônima, tornou-se público por um inventário analítico que visa consolidar uma de suas linhas de atuação, voltada para a investigação histórica. Em conformidade com o texto de apresentação do inventário (1989), a Fundação João Pinheiro, por meio do Centro de Estudos Culturais, decidiu ajustar um convênio com o Arquivo Público Mineiro, depositário do acervo, em janeiro de 1989, face ao interesse mútuo de preservar essa documentação e liberar a sua consulta pública.

O nosso objetivo, ao visitarmos o APL, foi pesquisar documentos pessoais, correspondências recebidas e enviada a autoridades, recorte de jornais, dentre outros, que contribuíssem para contar a história de como esse intelectual colaborou com a Educação em Minas Gerais, especialmente, a Educação para o Trabalho.

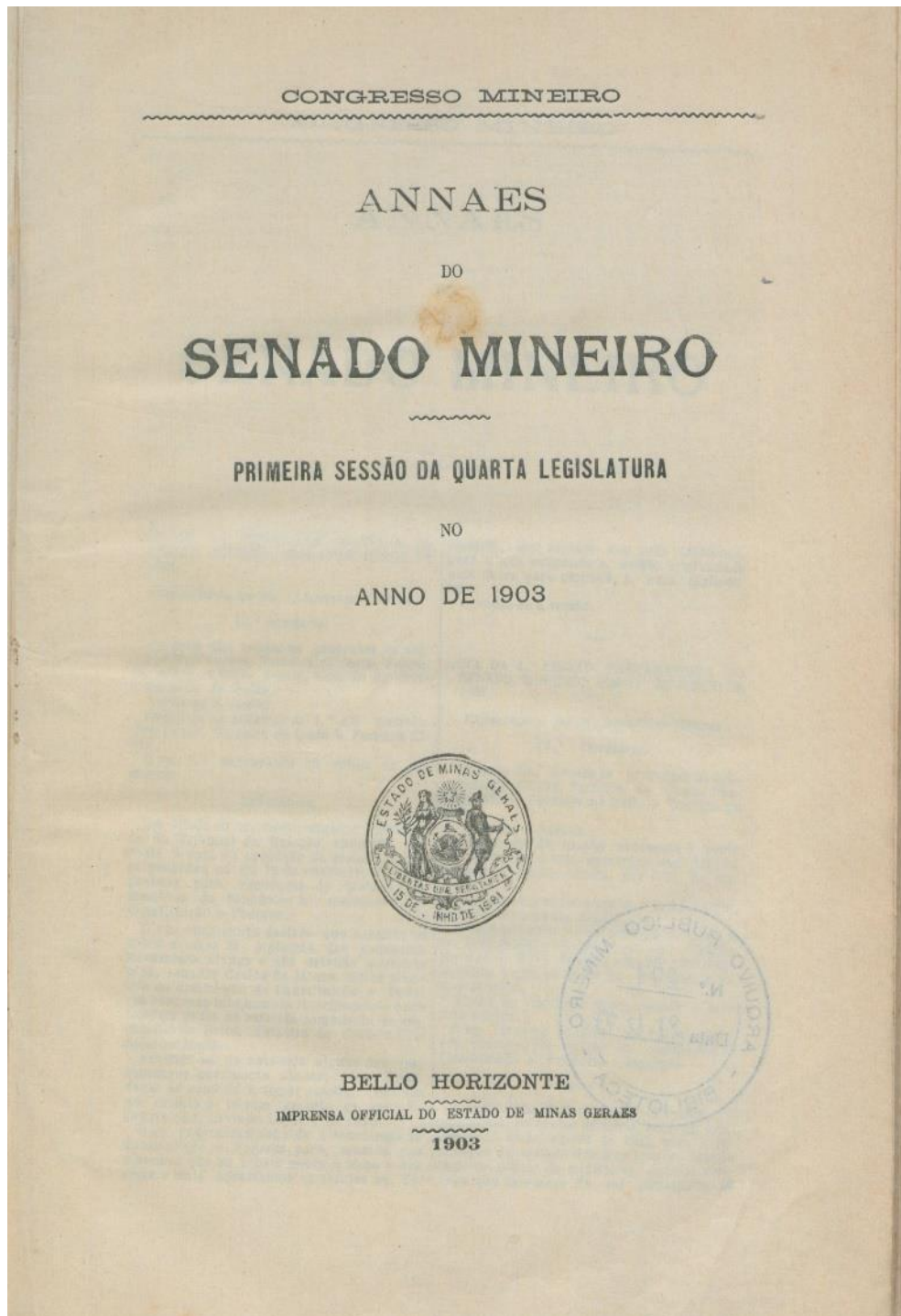
Dois documentos importantes que tivemos acesso foram essenciais para isso: os Anais da Câmara dos Deputados (FIGURA 2) e os Anais do Senado Mineiro (FIGURA 3), que apresentam o resumo das principais ideias discutidas no Congresso Agrícola, Comercial e Industrial Mineiro de 1903.

Figura 2 – Capa dos Anais da Câmara dos Deputados – Congresso Mineiro de 1903.



Fonte: Arquivo Público Mineiro, 1905.

Figura 3 – Capa dos Anais do Senado Mineiro – Congresso Mineiro de 1903.



Fonte: Arquivo Público Mineiro, 1905.

Os textos⁸ de ambos os anais são idênticos (Câmara dos Deputados e Senado Mineiro) no que diz respeito às conclusões acerca das iniciativas para a formação do trabalhador

⁸ As transcrições dos trechos dos Anais do Congresso Mineiro de 1903, neste trabalho, serão modificadas dentro das regras do novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2006, a fim de facilitar sua leitura e entendimento.

acordadas no Congresso. Na página 06 dos Anais da Câmara dos Deputados, com o título “Congresso Agrícola”, está assim escrito:

Teve lugar a 13 de maio último a reunião dos representantes da lavoura, da indústria e do comércio, de quase todos os municípios do Estado, e tão alto colocaram as discussões dos assuntos econômicos, únicos que preocuparam sua atenção; com tanta competência se revelaram as comissões nos luminosos pareceres sobre as múltiplas questões que lhes foram sujeitas ao exame; com tanto critério, bom senso, espírito prático e utilitário se houve nas deliberações tomadas, que as soluções adotadas em 119 conclusões constituem um verdadeiro sistema harmônico de medidas tendentes a um remodelamento econômico que será atingido desde que sejam postas em prática sem vacilações e intermitências (MINAS GERAIS, 1903, p. 6).

Lê-se, nas linhas e entrelinhas do texto dos Anais do Congresso, a alta expectativa dos latifundiários, industriais, comerciantes e políticos brasileiros quanto à assertividade das 119 soluções políticas, econômicas e educacionais que levariam ao remodelamento econômico do país, especialmente, de Minas Gerais.

Dulci (1999), ao discutir as origens do desenvolvimento mineiro e examinar as escolhas políticas de caminhos para a modernização regional, ressalta que uma questão envolvida nessa trajetória é a definição, ao longo do tempo, de distintos campos de ação para setores público e privado (atentando-se para os nexos que se formam entre ambos) em função da ideia de recuperação do atraso econômico da região. Os Anais do Congresso Agrícola explicitam acerca dessa questão:

Confio na proficuidade dos trabalhos elaborados pelo Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, quer na esfera privada da iniciativa individual, que se estimulará ao contato da corrente dominante de uma política utilitária e benfazeja, quer na ordem geral da ação auxiliadora dos poderes públicos, que, inspirados nos conselhos da experiência dos diretamente interessados e nas indicações baseadas na observação quotidiana das necessidades econômicas, que as conclusões votadas encerram, irão ao encontro das atividades produtoras, facilitando-lhes a função econômica, que consiste em produzir na máxima intensidade com o mínimo esforço (MINAS GERAIS, 1903, p. 7).

Importante destacar o papel da imprensa no sentido de propagar os ideais de progresso estabelecidos, especialmente, no Congresso Mineiro de 1903. Inclusive, os Anais organizados pela Câmara dos Deputados dão centralidade à atuação da opinião pública:

Concorreu grandemente para o êxito da notável e útil assembleia a ação da imprensa, tanto do Rio, como do Estado, que não poupou esforços, nem sacrifícios, para dar publicidade aos trabalhos do Congresso, identificando-se deste modo com os grandes interesses das classes produtoras, recomendando-se, assim, à simpatia e gratidão dos mineiros (MINAS GERAIS, 1903, p. 6 -7).

O texto dos Anais é escrito em um tom animador e sugere convencer o país de que as preocupações e diagnósticos pessimistas amplamente compartilhados sobre a realidade econômica e social do estado, estavam com os dias contados.

Ficou evidente que o desânimo não invadiu inteiramente as populações e que o futuro grandioso deste país depende em grande parte da orientação que as classes dirigentes imprimirem às diversas atividades sociais. O problema econômico foi estudado em todas as suas faces; as mais altas questões, como as mais práticas e úteis, da lavoura, da indústria e do comércio, foram debatidas com elevação de vistas e intuítos patrióticos (MINAS GERAIS, 1903, p. 6).

A ideia de estagnação surgia frequentemente, consoante Dulci (1999), por contraste com a imagem de um passado de riqueza e prestígio, correspondente ao ciclo da mineração do ouro. No entanto, derivava igualmente de comparações desfavoráveis com o avanço econômico de outras áreas do país, particularmente São Paulo. O diagnóstico era, talvez, excessivamente sombrio e aponta o declínio na posição relativa de Minas Gerais em termos nacionais e de que as declarações qualificavam de “perda de substância econômica”. Surge, daí, a percepção do atraso, a insistência nas potencialidades inexploradas da região e o debate sobre a recuperação econômica, tema dominante na agenda política estadual e, por demais reforçada, no texto dos Anais do Congresso de 1903:

É de justiça assinalar o êxito que teve a comissão fundamental deste Congresso, trazendo para a discussão o inestimável subsídio de suas luzes em estudos feitos com grande proficiência e com a mais nítida apreciação do momento e de assuntos os mais complexos e variados, e apresentando suas soluções com admirável critério e sistematização, revelando perfeito conhecimento dos problemas econômicos e do modo pelo qual devem ser resolvidos, com proveito para o meio em que devem ser colocados. A impressão que deixou o Congresso no ânimo de todos, dá a alentadora segurança de que o estado de Minas pode contar com a dedicação esforçada de seus filhos para a realização de seus gloriosos destinos. O momento é de ação para reconstrução; de enérgica iniciativa para os grandes empreendimentos; de esforço combinado de todos os indivíduos, de todas as classes, de todos os poderes, a fim de que nos aparelhemos para a luta industrial e consigamos vitória econômica, que será a nossa emancipação, segurança da nossa independência, condição de gozo tranquilo de nossa soberania (MINAS GERAIS, 1903, p. 7).

As deliberações, como síntese das discussões realizadas no Congresso, apontavam para que o estado de Minas iniciasse os preparativos de ação. Segundo o texto dos Anais, “cumprir aos representantes do ramo legislativo do poder público transformar em medidas legislativas as indicações, que, em sua sabedoria, reputar de merecer sua atenção” (MINAS GERAIS, 1903, p. 7).

Medidas de incontestável relevância e palpitante necessidade para o desenvolvimento da produção agrícola, para o progresso das indústrias e para facilitar a circulação dos produtos, foram proficientemente debatidas nesse comício, que despertou a atenção geral, e viva curiosidade em todo o país, dos homens que se interessavam pelo bem e pelo progresso da Nação; e as medidas adotadas, como a indicação das necessidades e conveniências das diversas atividades econômicas do Estado, impressionaram beneficentemente a opinião pela exequibilidade de sua prática. Ao Governo Federal não foi indiferente esse movimento operado em nosso Estado, em torno do problema econômico (MINAS GERAIS, 1903, p. 6).

Nessa função articuladora do Estado, um importante traço das medidas adotadas em Minas Gerais a partir do Congresso Mineiro é, de acordo com Dulci (1999), o da importância assumida pelo tema da Educação, particularmente a Educação Profissional. Certo pressuposto iluminista, de superar o atraso pelo saber, esteve presente, segundo o autor, em diversas iniciativas educacionais, públicas e particulares, encetadas em momentos diversos do processo de desenvolvimento da região. Tratava-se tanto da formação de quadros dirigentes quanto do adestramento da força de trabalho, porém, estes dois objetivos apresentaram-se para as elites com pesos diferentes ao longo do tempo.

Ainda, segundo Dulci (1999), embora figurasse na agenda oficial, desde os primeiros anos do regime republicano, a questão do ensino técnico não foi objeto de uma política consistente em Minas senão a partir do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de 1903, quando começou a mobilizar as elites e o poder governamental. O foco recaía sobre a questão da força de trabalho, que inquietava os proprietários nesse momento de transição entre o sistema servil e o sistema de mercado. Assim é que o ensino agrícola, na primeira fase da República, foi concebido como meio de organizar o trabalho e reter o trabalhador rural. A educação para o trabalho seria promovida em dois níveis; o do ensino profissional em escolas e o da instrução prática de trabalhadores adultos. Nessa tese de doutoramento, importou-nos pesquisar, especialmente, o primeiro nível, ou seja, o ensino profissional ministrado para crianças e adolescentes em instituições de ensino, como veremos mais adiante.

Esse objetivo afinava-se com a perspectiva básica da política educacional adotada pelo governo de Minas nas primeiras décadas do século: concentração de esforços no ensino elementar, associada à popularização de conhecimentos aplicados. João Pinheiro foi, dessa maneira, o principal inspirador dessa política. Concebia para o Estado uma missão pedagógica de educar a população para o progresso (DULCI, 1999).

Ao analisar a série II – Correspondências – do Arquivo Privado da Fundação João Pinheiro, constatamos o grande número de correspondências, como cartas recebidas e enviadas por este estadista, cartões de visitas, bilhetes e telegramas abrangendo um total de 3.665 documentos ordenados cronologicamente. As informações contidas no inventário foram

dispostas em quadro no qual se encontram as seguintes colunas: N° (ordenação do documento dentro da organização); ano, dia, mês (data que inicia o documento ou que o apresenta); De (nome do emitente do documento); Espécie/descrição (caracterização e descrição do documento); Pág. (número de páginas do documento); CX (número da caixa onde se localiza o documento).

A análise das correspondências trocadas entre João Pinheiro e autoridades do Brasil e do exterior e as conclusões a que chegamos concentrarão a nossa atenção a partir de agora.

As correspondências n° 1493 e n° 1494 presentes no Arquivo Público Mineiro, de 03 de maio de 1903, têm como remetente João Pinheiro e são endereçadas ao amigo Feca, nas quais ele responde a consulta sobre o estabelecimento do ensino técnico de agricultura em Juiz de Fora, sugerindo que ele utilize a própria fazenda para tal experiência. Sugere, ainda, a presença do amigo em Belo Horizonte para o Congresso Agrícola, a fim de discutir acerca da escola técnica de agricultura. Dois anos depois, em outra correspondência, datada de 15 de fevereiro de 1905, Feca escreve a João Pinheiro reafirmando a confiança em sua atuação política, comentando a política republicana e comunicando o abandono do projeto de criação da escola agrícola.

A correspondência n° 1498 de 1903 é uma carta enviada por Bernardino Rodrigues Silva, deputado federal por Minas Gerais para a legislatura 1903-1905 e reeleito para a legislatura seguinte até 1908, cumprimentando João Pinheiro pela sua atuação no Congresso Agrícola, Comercial e Industrial e, principalmente, pela defesa da política protecionista.

As correspondências n° 1499, 1500 e 1502 também são cartas recebidas por João Pinheiro de autoridades como Simplício Villaça, Miguel Arrojado Ribeiro Lisboa e Antero Dutra de Moraes, todos cumprimentando-o pela atuação e pelo sucesso no Congresso Mineiro.

Outra correspondência importante é a n° 1626, de 26 de março de 1905, em que João Pinheiro explica o motivo do seu retorno à política após o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de 1903, que resultou num marco importante em sua vida, ao estabelecer novos rumos à sua atuação política. João Pinheiro comenta, em carta datilografada, a situação política e econômica do Brasil, bem como o seu retorno à vida pública. Queixa-se da ausência de empresários na política quando escreve: “(...) as classes conservadoras compõem-se de homens ocupados; feitas as reuniões, cada um vai para sua casa e os politiqueros continuam na sua profissão; serenamente, como se a coisa de nada tivesse a ver com eles” (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1905 – *grifos nossos*).

Várias correspondências foram enviadas a João Pinheiro no ano de 1906, cumprimentando-o pela escrita do seu Manifesto – “Programa ao Povo Mineiro”. O Manifesto

foi lançado no dia 13 de fevereiro de 1906 e foi direcionado ao seu eleitorado, apresentando as suas principais propostas para concorrer à Presidência do Estado de Minas Gerais, como o cargo de governador era chamado na época. Seu projeto foi vitorioso e João Pinheiro sucedeu a Francisco Salles como governador de Minas Gerais. Uma correspondência merece especial atenção: Américo Werneck, de Águas Virtuosas, MG, escreve a João Pinheiro e, além de comentar o seu Manifesto aos mineiros, fala da necessidade de combater as influências das oligarquias dominantes em Minas Gerais, o que, para ele, significava um entrave ao projeto positivista de desenvolvimento idealizado pela intelectualidade mineira.

Em 23 de agosto de 1906, João Pinheiro escreve a Arthur Ribeiro, que está em Paris – França, e comunica a sua viagem a *Verneuil* para conhecer a “*École des Roches*”, cujo método de ensino, de inspiração inglesa, tem como propagandista, na França, Edmond Demolins, a quem solicitará encontro, seguindo a sua recomendação. Importante ressaltar que, no dia 09 de fevereiro de 1909, é inaugurado, após a sua morte, o Instituto João Pinheiro, por meio do Ato nº 2.416. Nota-se, dessa maneira, a sagacidade deste homem e a necessidade que via em trazer experiências de outros países para desenhar as políticas de formação profissional em Minas Gerais.

Em 26 de novembro de 1906, João Pinheiro recebe um exemplar do livro “A Educação Nacional”, do escritor José Veríssimo, que defende o imperativo da educação como o único meio propício para “reformatar e restaurar um povo” (VERÍSSIMO, 1906, p. 63). O livro era uma importante contribuição da época às reformas educacionais que deveriam acontecer a partir da transformação republicana e, conseqüentemente, o novo regime político. Sua primeira versão foi lançada em 1890, mas teve sua nova edição em 1906, época em que a enviou a João Pinheiro. Para o autor, os brasileiros viviam alheios ao país, sendo preciso, dessa forma, desenvolver o sentimento pátrio e não apenas local. Discutia, ainda, a educação da mulher brasileira, algo considerado um avanço para a época e tecia duras críticas à reforma Benjamin Constant, de 08 de novembro de 1890.

Outra carta interessante do Arquivo é a de Artur da Silva Bernardes a João Pinheiro, em 1906, comunicando o interesse da Câmara Municipal de Viçosa na fundação de um Liceu de Artes e Ofícios ou de uma escola-modelo de Agronomia, solicitando o seu apoio. Em 1922, Artur Bernardes, tornava-se o 12º Presidente da República brasileira, governando o país até 1926. No entanto, antes disso, foi governador do estado de Minas Gerais, de 1918 a 1922. Bernardes era natural de Viçosa–MG, e iniciou sua carreira política como vereador e presidente da Câmara Municipal de Viçosa em 1906, ano em que enviou a referida correspondência ao então Presidente de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva. Fato interessante é que as terras onde

foram erguidas as primeiras faculdades integrantes da Universidade Federal de Viçosa foram doadas pelo seu sogro, Carlos Vaz de Mello, irmão de um poderoso fazendeiro da região, José Alves Ferreira de Melo.

O sonho de Artur Bernardes só se concretizou em seu próprio governo, em 1920, quando, por meio de uma lei estadual, foi criada a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e inaugurada no ano de 1926.

Para Dulci (1999), a importância da Escola de Viçosa não estava em introduzir em Minas o ensino agrícola de nível superior, uma vez que algumas escolas particulares, subvencionadas pelo Estado, já o ministravam em escala modesta. O que a distinguiu era, principalmente, o fato de ter sido planejada como base para um grande salto no rumo da modernização do campo, pretendida pelo projeto de diversificação produtiva. Isso se revelava, antes de tudo, no porte ambicioso do empreendimento, que nasceu para ser grande em sua área, em visível contraste com a tradição de parcimônia nos investimentos da administração estadual. A Escola foi delineada com a feição e a dinâmica de um *college*, por influência de seu principal organizador, Peter Henry Rohlf, diretor da Escola de Agricultura da Flórida, contratado para a tarefa por Artur Bernardes.

Sobre essa iniciativa, continua Dulci (1999), dois traços nos interessam de perto, por exprimirem claramente o tipo de modernização vislumbrado pelas elites mineiras desde o início do século. Primeiro, a concepção da Escola de Viçosa estava ancorada numa espécie de compromisso entre ordem e mudança. Seu alvo era a renovação do campo, entendida não só em termos técnicos, mas também socioculturais. Um programa de racionalização do meio rural; a questão a ser enfrentada era o peso da tradição, dos métodos rotineiros de produção, não a má distribuição da propriedade. A Escola, para isso, devia formar quadros e, mais ainda, irradiar ideias e valores. Assim, era preciso insistir no papel pedagógico da Escola, a ser reproduzido por seus graduados, os quais deveriam estar preparados para liderar intelectualmente a modernização do campo. Isso equivalia a renovar a própria elite agrária (de onde era recrutada a maioria dos estudantes), guiando-a numa direção técnico-empresarial. E, com efeito, Viçosa foi o celeiro de uma *intelligentsia* agrônômica que ganharia espaço tanto na administração pública, estadual e federal, quanto no setor privado, sem mencionar, naturalmente, na própria área acadêmica.

Além disso, ao formular um programa próprio, o que implicava em atender às condições locais e ao potencial e recursos existentes na região, conferiu-se, segundo Dulci (1999), grande importância à pesquisa, que passou a andar lado a lado com o ensino e a extensão, fortalecendo o trinômio que define a universidade contemporânea. Essa capacidade

de produção científica amparou o modelo de desenvolvimento interno que os dirigentes mineiros procuravam consolidar. Temos assim, as bases da estratégia de diversificação produtiva mineira.

Em 12 de fevereiro de 1907, João Pinheiro recebe correspondência do presidente da república, Affonso Pena, congratulando-o pela política adotada em relação ao ensino público e ao ensino agrícola em Minas Gerais, especialmente pela experiência com as fazendas-modelo.

A Lei Estadual nº 444, de 03 de outubro de 1906 foi o primeiro instrumento legal sancionado por João Pinheiro para criar e regulamentar o ensino prático e profissional em Minas Gerais. Essa lei foi, sem dúvida, uma das maiores ações resultantes das exigências do setor agrícola após o Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903. Para Dulci (1999), era clara a proximidade do governo mineiro com o setor rural, que tinha seus interesses contemplados pela política governamental. O governador mineiro, influenciado por Pinheiro, poucos meses após a realização do Congresso, colocou em prática a política econômica voltada para o desenvolvimento social e priorizou a produção agrícola, a educação e a qualificação da mão de obra. Afinal, estamos falando de um Brasil recém-saído da escravidão, pelo menos no “papel”, e que apresentava todas as fragilidades de um país que não formava a sua população para o trabalho, considerado, até então, “coisa de escravo”.

Coube a João Pinheiro o mérito pela idealização das famosas fazendas-modelo em Minas Gerais. Inúmeras correspondências do seu Arquivo particular são congratulações de autoridades ao político e intelectual mineiro por esse feito. Nesse sentido, escreve Dulci (2005):

[...] João Pinheiro dedicou-se a um esforço simultâneo de expandir o ensino primário e de criar estabelecimentos de aprendizagem agrícola – fazendas-modelo e campos de experiência e demonstração - que se somavam ao serviço de instrutores ambulantes, na divulgação de novas técnicas e do uso da mecanização. Os sucessores de João Pinheiro, no governo, prosseguiram na trilha que foi institucionalizada em 1911, com o Regulamento Geral do Ensino Agrícola (DULCI, 2005, p. 131).

A Lei Estadual nº 444/1906 definia os critérios de avaliação de desempenho dos alunos e a metodologia que seria aplicada no ensino de práticas agrícolas nas escolas primárias e nas fazendas-modelo de Minas. Os alunos que se destacassem durante a formação básica seriam destinados às fazendas-modelo para incrementarem a formação profissional em agricultura, por meio de um curso que equivalia ao nível médio.

Numa correspondência, datada de 08 de abril de 1907, Francisco José Monteiro, da Estação do Rochedo, estrada de Ferro de Leopoldina, felicita João Pinheiro pelo sucesso das fazendas-modelo. Em sua carta, ele se declara republicano e agradece ao político por já ter

colocado em prática alguns atos concernentes à “nossa classe agrícola” (acordados no Congresso Mineiro de 1903), dentre eles, as fazendas-modelo.

Em outra carta enviada a João Pinheiro em 10 de abril de 1907, o então presidente da República, Affonso Penna, tece comentários sobre o ensino agrícola implantado em Minas Gerais e cita a possibilidade desta modalidade receber auxílio federal.

Essa correspondência mostra a força do estado de Minas Gerais e de sua política agrária para o país. O estado figurava como um dos mais importantes da federação e havia, junto a São Paulo, conquistado hegemonia nacional por causa da política do “Café-com-Leite”. A correspondência de Affonso Penna, também mineiro, enviada a João Pinheiro, é repleta de intencionalidade. Certamente, já eram concebidas ali, os primeiros ideais do projeto de criação de uma Rede, em nível federal, de formação do trabalhador brasileiro. Para isso, era preciso contar com a expertise de João Pinheiro. A ideia de criação da Rede Federal concretizou-se, não pelo presidente Affonso Penna, mas pelo seu vice, Nilo Peçanha (carioca), que assumiu a presidência em seu lugar, em 1909, após a sua morte.

Nilo Peçanha, antes de compor a chapa presidencial com Affonso Penna (1906–1909), foi governador do estado do Rio de Janeiro. Durante o seu mandato, iniciou, de forma até então inédita no Brasil, o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, pelo qual criou quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última para aprendizagem agrícola (MEC, 2009).

Para Carvalho (2018), apesar do projeto ter sido gestado no interior de parte da oligarquia que comandava a República, ele pressupunha, no limite, reformar suas instituições político-administrativas e promover certo desenvolvimento - no estado do Rio de Janeiro em particular – e em outros estados aliados de segunda grandeza, contrabalançando com o poder político e econômico de São Paulo e Minas. O autor ainda destaca que, Nilo Peçanha, assim como vários outros republicanos históricos de sua geração, também foi, em parte, influenciado pela concepção positivista de Estado, em que ele teria um papel de direção e organização da sociedade, visando acelerar a sua transição para a “idade científica ou positiva”. Dessa forma, quando houvesse “necessidade social”, o Estado republicano deveria sanar os males que tornavam o meio social brasileiro disfuncional e retardariam o seu progresso (CARVALHO, 2018, p. 3).

Coube a Nilo Peçanha, no curto período em que assumiu a Presidência do Brasil, ver efetivada a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado três anos antes, por Affonso Penna, pelo Decreto nº 1606 de 29 de dezembro de 1906. Conforme

Carvalho (2018), uma das atribuições desse Ministério, no que tange à Educação Profissional, foi autorizar o Estado brasileiro a destinar recursos financeiros para a criação da futura rede de escolas profissionais federais, visando a implantação do ensino profissional em todo o país. Ainda segundo Carvalho (208), em 1906, a Câmara dos Deputados enviou ao Senado Federal a Proposição 195 que tratava dessa destinação de recursos à construção da Rede Federal.

A efetivação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (aqui chamado MAIC) em 1909, fazia parte do projeto alternativo da facção oligárquica influenciada pelo industrialismo e por ideias agraristas que remontavam a meados do século XIX e as quais Nilo Peçanha compartilhava. Por meio deste ministério, seria possível repassar recursos financeiros para os estados menos importantes economicamente, mesmo que estes recursos fossem bem inferiores em comparação com os destinados à cafeicultura. Visava-se tentar diversificar e modernizar os outros complexos agrícolas regionais no contexto do discurso agrário-científico do qual Nilo era um dos seus porta-vozes, assim como instituir centros de excelência na pesquisa e difusão de novas técnicas agrícolas por meio de escolas agrícolas que seriam instaladas em pequenos centros do meio rural do país (CARVALHO, 2018, p. 2).

Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1910, Nilo Peçanha afirma que a organização do ensino agrícola no país era o grande desafio colocado a partir da criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, caso esse desafio fosse plenamente superado, teriam correspondido ao maior intuito do decreto legislativo que criou o Ministério.

Organizado o ensino agrícola, em todas as suas modalidades, estabelecidas instituições de crédito, desenvolvido o espírito de associação, que, aliás há de evoluir paralelamente com a difusão da instrução profissional no seio das classes laboriosas, adotadas medidas eficazes para desenvolver no exterior o comércio dos nossos produtos, normalizando simultaneamente o mecanismo das suas transações internas e impulsionando o movimento industrial, teremos correspondido plenamente ao intuito do decreto legislativo que criou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (PEÇANHA, 1910, p. 81).⁹

As Escolas de Aprendizes Artífices são características do pensamento das classes dominantes sobre a educação e fortemente marcadas pelas intencionalidades da oligarquia brasileira traduzida na figura do Presidente da República, Nilo Peçanha. Um dos fortes pressupostos que provam essa tese é justamente o fato dessa Rede estar vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio¹⁰, ou seja, sob o julgo do setor produtivo do

⁹ República dos Estados Unidos do Brasil. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na Abertura da 2ª Sessão da 7ª Legislatura pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Rio de Janeiro: 1910 (p.81). Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/presidential>. Acesso em 15 de abril de 2023 às 13:19.

¹⁰ Somente no governo de Getúlio Vargas, a partir do decreto n. 19.402, de 14 de novembro, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, para o qual foram transferidas as Escolas de Aprendizes Artífices.

campo e das cidades. Ao “civilizar” as classes populares, seria mais fácil promover a sua inserção “de forma ordeira e economicamente viável na ordem republicana idealizada” (CARVALHO, 2018, p. 5). Desse modo, o autor salienta que a moralização das crianças e jovens analfabetos das classes pobres só seria naquela perspectiva eficiente se fosse pelo trabalho, assumindo temporariamente o Estado uma função paternalista a fim de contrabalançar, naquele momento histórico, uma ordem social extremamente excludente e de baixíssima mobilidade social.

O Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais de 1903 foi, assim, importante instrumento de planejamento de ação política pela oligarquia brasileira, industriais e governos no que se refere a gestar as primeiras iniciativas de educação para o trabalho no Brasil.

Em outubro de 1908, quando fazia o seu segundo mandato no governo de Minas, morre precocemente João Pinheiro. Em 1909, um ano após a sua passagem, é inaugurado o Instituto João Pinheiro–IJP (1909–1934) que oferecia educação infantil agrícola às crianças carentes e que se tornou um modelo de educação profissional para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em Minas Gerais e até mesmo para outros estados da federação (FIGURA 4).

Figura 4 – Instituto João Pinheiro na década de 1920.



Fonte: Revista Ilustração, 1929.

O IJP é, inclusive, iniciativa de educação para o trabalho anterior à Escola de Aprendizes Artífices no estado de Minas Gerais, inaugurada em 1910 e sobre a qual discorreremos a partir de agora.

1.4.2 A Escola de Aprendizes Artífices em Minas Gerais e a sua aproximação ao projeto de formação do trabalhador brasileiro do Governo Vargas

Ao voltarmos o nosso olhar ao passado da Educação Profissional em Minas Gerais, seria impertinente não mencionar, além do pioneirismo do Instituto João Pinheiro, a atuação da Escola de Aprendizes Artífices, a primeira da Rede Federal instaurada no estado, na cidade de Belo Horizonte. Em 08 de setembro de 1910, inaugura-se, assim, na Avenida Afonso Pena, símbolo comercial da capital mineira, a primeira versão (FIGURA 5), a ancestralidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, atualmente, 113 anos depois, engloba 74 unidades¹¹ em funcionamento no estado.

Figura 5 – Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais em frente à sua primeira sede, na avenida Afonso Pena, Belo Horizonte - 1910.



Fonte: Arquivo e Memória Institucional do CEFET MINAS (2021)

¹¹ Fonte: PORTARIA Nº 713, DE 8 DE SETEMBRO DE 2021 que estabelece as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II.

Custeada pela União e a primeira escola a ser diretamente ligada a um Ministério, a EAA “tinha por objetivo formar operários e contramestres, mediante o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários às crianças pobres na idade de 10 a 13 anos” (CHAMON; JR, 2012, p. 327).

Os autores ainda interpretam que, destinada aos "filhos dos desfavorecidos da fortuna", conforme o decreto que a instituiu, seu objetivo, reafirmado pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, era impedir a tendência à ociosidade que rondava os "desprovidos de meios de vencer a luta pela existência", procurando também despertar na criança pobre "o amor pelo trabalho" e convertê-la "em criatura útil à sociedade, pelo aprendizado profissional, completado pelo ensino teórico escolar". A expectativa, expressa pelos dirigentes do Estado, era a de que aqueles que tivessem aproveitado o aprendizado dessas escolas formariam "uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, prestariam, certamente, serviços úteis à sua pátria" (CHAMON; JR, 2012, p. 328).

Pesquisando o perfil de trabalhador defendido pela EAA–MG e com o intuito de verificar a gênese da Rede Federal no estado, visitamos o inventário do Fundo da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (Fundo fechado: 1910–1943) que faz parte do Arquivo e Memória Institucional (ARQMI) do CEFET Minas. O que nos interessou, nesse inventário, foram os “pedidos de matrícula”, pois foram esses documentos que nos forneceram dados para traçar o perfil dos estudantes que procuraram a Rede Federal em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940. Conhecendo o perfil desses estudantes, teríamos dados suficientes para compreendermos também, pelo menos em parte, o perfil dos trabalhadores mineiros que eram enviados todos os anos para o “mundo do trabalho”. Esse olhar retrospecto contribuiu para desenhar o quadro referencial ¹²que nos guiou durante todas as etapas da nossa pesquisa de campo.

O índice da série “pastas de alunos”, segundo o documento “Fundo Escola de Aprendizizes Artífices” (2010), mostra um total de 650 alunos matriculados de 1929 até 1942, um ano após a mudança da Escola de Aprendizizes Artífices para Liceu Industrial.

Em agosto de 1941, em cumprimento ao artigo 37 da Lei 378 de 1937, a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais passava a denominar-se Liceu Industrial de Minas Gerais, cumprindo-lhe ministrar ensino profissional de todos os ramos e graus (CEFET, 2010, p. 37).

¹² O quadro referencial é um instrumento metodológico presente na teoria bourdieusiana que nos auxiliou, durante toda a nossa pesquisa, a formular as questões adequadas e tornar as respostas inteligíveis. É um sistema de regras que rege o princípio unificador e organizador da teoria (SINGLY, 2002, p. 91).

O recorte temporal da nossa pesquisa documental iniciou-se no ano de 1929 porque o Fundo da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais não dispõe de documentos anteriores a esse período, visto que se perderam com o tempo. Dessa forma, os documentos por nós analisados são os mais antigos da instituição no que diz respeito à matrícula dos primeiros alunos que acessaram à EAA em Minas Gerais. Dos 650 pedidos de matrícula que constam na referida série, analisamos 388 documentos. Esse foi o número possível de ser, por nós, fotografado na manhã de trabalho gentilmente cedida pelo CEFET MINAS no Arquivo e Memória Institucional.

No ano em que se deu a mudança de “Escola de Aprendizes Artífices” para “Liceu Industrial”, em 1942¹³, o cabeçalho dos pedidos de matrícula foi modificado para “Liceu Industrial de Minas Gerais”, bem como todo o *layout* dos documentos.

A primeira característica do arquivo que nos chamou a atenção é o grande número de atestados de saúde nas pastas dos alunos. Isso acontece porque o Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, de Nilo Peçanha, que cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, estabelece em seu art. 6º, alínea b): ‘não sofrer o candidato de moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício’.

Outro ponto que merece destaque é que os pedidos de matrículas analisados são referentes aos anos de 1935 a 1942, conforme está explícito no cabeçalho dos documentos. Todavia, quando observado o ano de ingresso dos alunos na instituição, muitos pedidos demonstram que a data de ingresso desses estudantes varia de 1929 a 1942. No inventário da EAA, é considerado no índice da série “pastas de alunos” o ano de entrada e o ano de saída desses estudantes. Pelo que foi observado no inventário, há registro de apenas um aluno¹⁴ que tenha entrado na instituição no ano de 1929; no entanto, esse pedido de matrícula não estava dentro do recorte por nós realizado.

Considerando os anos de entrada e saída do índice da série “pastas de alunos”, desses 388 documentos analisados, registramos: 2 estudantes com data de entrada em 1930; 4 em 1931; 1 em 1932; 13 em 1933; 28 em 1934; 76 em 1935; 52 em 1936; 48 em 1937; 48 em 1938; 54 em 1939; 31 em 1940; 28 em 1941, e 3 em 1942. Salientamos que esse não é o número

¹³ Em 1942, com a reestruturação do ensino industrial realizada no Ministério de Gustavo Capanema, já no governo de Getúlio Vargas, a Escola deixou de ofertar ensino profissional de nível primário e começou a ministrar ensino profissional de nível ginasial, passando a se chamar Escola (Liceu) Industrial de Minas Gerais (CHAMON; JR, 2012, p. 320 modificado por nós).

¹⁴ Esse número diz respeito ao total de registros físicos de matrículas presentes nos arquivos da instituição, o que não quer dizer que apenas um aluno tenha frequentado a EAA no ano de 1929.

total de estudantes matriculados na EAA em Minas Gerais em cada um desses anos, mas apenas o recorte dos pedidos de matrícula analisados nessa tese de doutoramento. Além do mais, como dito anteriormente, muitos documentos perderam-se ao longo dos anos, o que dificulta a exatidão do número de alunos que acessaram a instituição nos trinta e três anos da Escola de Aprendizes Artífices em Minas Gerais.

As idades dos alunos da EAA que fazem parte da amostra, no ato do pedido de matrícula, variam de 09 (um único aluno) a 41 anos (um único aluno). A maioria dos estudantes apresenta idades entre 10 e 16 anos (153 alunos), com maior concentração entre 11 e 13 anos (210 alunos). Isso se explica porque o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu as EAA, estabelece em seu artigo 6º, alínea “a”, idade de ingresso de 10 a 13 anos (BRASIL, 1909). Entretanto, também encontramos alunos com 17 anos (8 alunos); 18 anos (6 alunos) e 21 anos (2 alunos). Importante, ainda, destacar que foram detectados 07 estudantes com idade não informada por não apresentarem documentos. Essa falta de documentação era algo recorrente nas camadas populares naquele período; retrato de grande parte dos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Isso significa que essas crianças não estabeleceram uma relação formal com o Estado brasileiro. Não tiveram direito à sua identidade, o que se concretiza, no mundo jurídico, mediante ao Registro Civil de Nascimento que se tornou obrigatório no país no ano de 1973, através do Código Civil e da Lei de Registros Públicos.

Figura 6 – Fila de alunos preparando-se para entrar na EAA em 1940.



Fonte: Arquivo e Memória Institucional do CEFET MINAS (2021)

Algumas dessas crianças eram oriundas de abrigo para menores, o que será logo mais aqui analisado. De alguma maneira, elas tinham a sua existência limitada por serem

“desvalidas” em todos os sentidos, inclusive do direito de ter uma identificação, uma família, um lar. Eram, em sua maioria, crianças, adolescentes e jovens marginalizados e, portanto, o público-alvo previsto no decreto presidencial de criação das EAA. Todavia, como também veremos adiante, esse perfil não era uma regra para acessar à instituição. Havia exceções e, talvez, seja essa a grande contribuição desse capítulo para os estudos em Educação Profissional no estado de Minas Gerais. Uma escola anunciada para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” que aceitava também estudantes de outros estratos sociais. É a marca da federação que “salta aos olhos”, especialmente num Brasil do início do século XX carente de formação para o trabalho e que tentava, mesmo trôpego, colocar-se no cenário capitalista mundial.

Ao observar o campo “filiação” e “assinatura” nos pedidos de matrícula, pode-se perceber que a maioria, 292 alunos, possuía pai e mãe e que a matrícula foi efetivada por um dos dois. Vinte e duas matrículas constam apenas o nome do pai e 14 matrículas somente o nome da mãe. Não foi possível comprovar se essas crianças eram, necessariamente, órfãs de pai ou mãe, pois nem todas as fichas trazem essa informação. Talvez estejamos falando também de pais e mães solo. Trinta e sete pedidos de matrícula foram feitos por protetores ou responsáveis, o que pode indicar que crianças e adolescentes, especialmente residentes na zona rural ou em outras cidades, estavam sob os cuidados de outrem na capital do estado para estudar. Interessante enfatizar que nove pedidos constam, em observação, que não foram apresentados os documentos no ato da matrícula, o que remete à discussão que fizemos anteriormente sobre o direito da criança e do adolescente de ter um documento que o identifique. Trinta e duas pessoas, dentre pais ou responsáveis, não assinaram o pedido de matrícula, ou seja, eram analfabetas. Essa situação é um indicativo importante do perfil de grande parte daqueles que buscavam a EAA em Minas Gerais.

Do nosso recorte, constatamos ainda, que três estudantes realizaram suas próprias matrículas por serem maiores de 18 anos e apresentarem-se como trabalhadores com carteira profissional. Um estudante possuía 18 anos, profissão: servente de pedreiro; outro possuía 21 anos, profissão: pedreiro e, o mais curioso foi o estudante de 41 anos, nascido em 1897, matriculado na EAA em 1938 para o curso de marceneiro. Como poderá ser observado nas análises seguintes, o perfil de alunos que acessavam à EAA em Belo Horizonte era diverso em relação à idade, profissão dos pais, condição socioeconômica, dentre outros fatores.

Para Silva (2007), as realidades do cotidiano das instituições dessa natureza exigiam a adoção de arranjos não previstos e até muitas vezes proibidos pelos regulamentos. O tempo de internação, a idade, a categoria de menores a ser aceita nas instituições, entre outras coisas, eram procedimentos previstos em regulamento obedecendo a princípios considerados

científicos e teoricamente fundamentados. No entanto, as necessidades apresentadas no dia a dia delimitavam outras realidades pautadas, ora no interesse das próprias instituições, ora em interesses políticos dos mandatários e protegidos, e em alguns casos nos interesses dos internos. Dessa forma, Silva (2007) avalia não ser possível propor uma leitura literal de textos regulamentados esperando encontrar ações exatamente equivalentes nas práticas institucionais descritas em prontuários e outros documentos oficiais.

Dos 388 documentos analisados, apenas 24 foram encaminhados pelo Abrigo de Menores Affonso de Moraes entre os anos de 1935 e 1939. Alguns eram órfãos de pai e mãe, mas, em outras fichas, constavam o nome de pai e/ou da mãe. O referido abrigo foi criado a partir do Decreto 7.326 de 31 de agosto de 1926 e inaugurado em 1927 no bairro belorizontino Barro Preto (MINAS GERAIS, 1926). O artigo 26 do desse Decreto estabelecia que:

Art. 26. A Escola de Regeneração com sede na capital e subordinada à Secretaria da Polícia será dividida em três secções – de observação – de preservação, para menores abandonados e de reforma, para menores contraventores. §1º. A secção de preservação tem por fim abrigar e educar os menores que ficarem sob a proteção da autoridade pública e que forem recolhidos por ordem da autoridade competente. §2º. A secção de reforma é destinada a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, os menores que forem julgados pela autoridade competente (DECRETO 7.326 de 3 de julho de 1927 in Silva (2007)).

Segundo Silva (2007), o abrigo Affonso de Moraes revelou dados que contribuiriam para escrever a história da assistência à infância desvalida em Belo Horizonte. O abrigo recebia os menores que eventualmente eram recolhidos pela autoridade competente, fosse ela militar ou civil, ou aqueles que eram encaminhados pelos próprios pais, membros da família ou outra pessoa que encontrasse essa criança em estado de abandono ou risco moral e social. Tratava-se de um estabelecimento de triagem de onde menores, depois de terem sido identificados e devidamente catalogados, deveriam ser enviados às escolas especializadas, como é o caso da EAA. O abrigo servia, assim, como meio de acesso dos menores abandonados ao mundo da assistência.

Certamente, a história da EAA e do Abrigo Affonso de Moraes se entrelaçam em muitos momentos, inclusive, no ano de 1939 esta instituição de educação passa a funcionar no antigo prédio do abrigo localizado na esquina das avenidas do Contorno e Augusto de Lima.

Figura 7 – Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1939-1941) Antigo prédio do Abrigo Affonso de Moraes.



Fonte: Acervo fotográfico do setor audiovisual. CEFET – Minas, 2010.

Figura 8 – Instituto São Rafael – Escola para cegos - Antigo prédio do Abrigo Affonso de Moraes.



Fonte: Mendes (2013).

Ressaltamos que, durante muito tempo, sem aprofundar na história dessas primeiras escolas da Rede Federal, a nossa impressão era a de que estudantes órfãos, desvalidos, eram o público principal dessas instituições. Hoje, vemos que eram minoria, como pode ser observado

nesta pesquisa. Das 388 fichas de matrícula analisadas, apenas 24, ou seja, menos de 10%, foram de vagas preenchidas por encaminhamento do abrigo para menores. Mesmo que vivessem em situação de vulnerabilidade social, a maioria dos pedidos de matrícula dos estudantes da Escola de Aprendizes Artífices constava nome do pai e da mãe e, pelo que parece, vivos, ou seja, 294 estudantes ou 75% da amostra.

Em relação à naturalidade, a maioria, 116 estudantes, eram da cidade de Belo Horizonte. Muitos outros eram de cidades próximas tais como Ouro Preto, Sabará, Ponte Nova, Pará de Minas, Barbacena, Divinópolis, Formiga, Conselheiro Lafaiete, Santos Dumond, Congonhas, Sete Lagoas, Curvelo, Nova Lima, Santa Luzia, Buenópolis, Itaúna, Paraopeba, Pedro Leopoldo, Santa Bárbara, Diamantina. Outros eram naturais do sul e sudeste de Minas como Juiz de Fora, Pouso Alegre, Passa Quatro, Muriaé, Varginha. Existiam alunos do Rio de Janeiro e de São Paulo. E também havia estudantes do Norte de Minas como Montes Claros, Pirapora e Francisco Sá. Foram identificadas mais de 70 cidades de origem desses estudantes, o que demonstra que a procura por formação profissional em Minas Gerais era bem maior do que se podia imaginar.

Quanto à profissão dos pais desses estudantes, foi identificada uma grande variedade de ocupações. Foram 60 profissões ao todo, tais como trabalhador doméstico, operário, pedreiro, funcionário público (municipal, estadual e federal), chofer, militar, guarda civil, carpinteiro, lavrador, comerciante, lavadeira, servidores da Estrada de Ferro Central do Brasil, dentre outros. Como dissemos, o perfil profissional dos pais dos estudantes era diverso, apesar de prevalecer os filhos da classe trabalhadora mais humilde. Encontramos, nos registros, pais sargentos, fazendeiros, funcionários dos Correios, dentistas, oficiais de justiça, funcionários da imprensa oficial, topógrafos, professores, engenheiros agrônomos e servidores públicos federais. Em outra direção, verificamos que 55 fichas de matrícula constavam que o pai ou a mãe eram trabalhadores domésticos, 27 pedreiros, 12 choferes, 23 operários, 17 lavradores, 10 carpinteiros e 8 carroceiros, dentre outras profissões desta natureza. Isso nos leva a crer que a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, apesar das exceções, que não eram tão poucas, tinha como público principal estudantes oriundos das camadas populares, assim como pressupunha o decreto da sua criação. Em 23 pedidos de matrícula, a profissão do pai/mãe não foi identificada, seja por falta de preenchimento pelo servidor responsável, em casos de falecimento ou porque o campo encontrava-se ilegível.

Romanelli (2014) faz uma reflexão interessante e aponta na mesma direção do nosso entendimento. Para ela, a Educação Profissional no Brasil da Primeira República era o próprio retrato da organização social brasileira. A nova sociedade brasileira que despontava

com a República já era muito mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Havia vários estratos sociais emergentes. O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, ocupava-se de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que se referia ao nível cultural quanto ao que caracteriza os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. Todo esse complexo organismo social já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista, como se via no Brasil Imperial; o que estava em jogo era a formação de todos os indivíduos das classes populares e médias para o novo momento que o país vivia. E eram as escolas federais de Educação Profissional as que mais atraíam a atenção de todas essas classes.

A pesquisa aos documentos também aponta que muitos estudantes foram matriculados pelas mães domésticas. Segundo a pesquisadora e professora do CEFET–Minas, Carla Simone Chamon (s/d), em alguns casos, o endereço, em local nobre da cidade, estava relacionado ao emprego do pai ou da mãe, como é o caso de um estudante cuja mãe era doméstica e, certamente, morava no local de trabalho, tendo fornecido o endereço dos patrões para matricular seu filho.

Um estudo aprofundado da professora pesquisadora sobre a localização das residências dos alunos no espaço geográfico da cidade de Belo Horizonte buscou situá-los nos espaços da capital mineira e percebeu que o projeto urbanístico da capital projetada alocava em diferentes espaços as diferentes classes sociais. O centro urbano era reservado para as “elites civilizadas”, como se pode notar nos casarões que ainda hoje ornaram o centro da capital mineira. Certamente, filho de trabalhador doméstico morando no centro, era porque o endereço era do patrão. Outra possibilidade, apontada por Costa e Arguelhes (2008), é a de que muitos operários que moravam no centro da cidade, provisoriamente, na época da construção da nova capital, acabaram estabelecendo moradia fixa, a contragosto dos seus idealizadores. Segundo esses autores, os idealizadores de Belo Horizonte consideravam os operários uma espécie de mão de obra “flutuante” a ser “descartada” após a finalização das obras. Não era cogitada a hipótese de a classe trabalhadora permanecer, juntamente às suas famílias, na cidade planejada. Entretanto, parece que não foi bem o que aconteceu.

Quando a capital mineira foi transferida de Ouro Preto para Belo Horizonte, a ideia era a de conceber uma nova capital mais moderna, planejada, com vistas a facilitar o seu crescimento econômico e de servir de vitrine para todo o país. Era a valorização máxima do *slogan* “Ordem e Progresso” e dos rigores científicos do final do século XIX. Nesse projeto estava incluído um controle rigoroso do contingente populacional da cidade, com um centro urbano muito bem planejado, fluido e que giraria em torno da Avenida do Contorno, excluindo do seu espaço urbano as camadas populares.

Conforme Dulci (1999), a escolha do local constitui-se numa obra de equilíbrio político, pela qual os conservadores renitentes foram vencidos sem que, no entanto, a capital fosse deslocada para as zonas economicamente dinâmicas. O arranjo obtido visava conciliar tradição e modernidade. O governo continuaria sediado na área central, relativamente próximo a Ouro Preto; este era o elo com o passado, com as origens da região mineira. Tal localização poderia convir, além do mais, às diversas partes do estado, sendo justificada pelos seus adeptos, como o mais adequado traço de união para um território tão heterogêneo como o de Minas Gerais. O elemento modernizante, por sua vez, residia na decisão de fundar uma cidade planejada segundo concepções urbanistas que refletiam a visão de progresso da elite mineira na virada do século, disposta a colocar Minas Gerais nas trilhas do progresso.

A concepção da cidade de Belo Horizonte assenta-se na ideia positivista de ordenação. Uma cidade que, de acordo com Costa e Arguelhes (2008), expressou-se pelo gosto da medida, da retificação e da ordenação e que foi idealizada como uma cidade rigidamente geométrica, funcional, limpa e saudável. O grande crescimento populacional da nova capital mineira fugiu ao controle dos seus idealizadores. Diariamente, o centro da cidade, planejado para “poucos e escolhidos”, recebia um grande contingente de imigrantes atraídos pelas oportunidades advindas da construção da capital. Desprovida dos meios para arcar com a sua sobrevivência, essa população invadiu terrenos na área urbana, outra parte foi “empurrada” para as margens desse mesmo centro urbano, formando as favelas. “De um lado esse carnaval, de outro a fome total” (GIL, 1994).

Assim se pronunciava o Jornal “Diário de Notícias” em 1907:

BH não pode continuar a exhibir suas pompas, ao lado da miséria. Cabe ao estado o dever de assistir aos pobres, aos desvalidos, aos velhos, aos enfermos [...]. Siga a Prefeitura, auxiliada pelo Estado e pela população, o exemplo da municipalidade de São Paulo, [...] proibindo (sic) terminantemente a mendicidade das ruas (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1907, p. 1)

Sem querer tratar o caso como regra, fato é que, como já dissemos, as profissões de pais de alunos da Escola de Aprendizes Artífices em Minas Gerais que mais aparecem, e muitas com endereços centrais, são as de operários, pedreiros e domésticas, ou seja, um público bem diferente do almejado por aqueles que “sonharam” a nova cidade. Essa “coincidência” histórica pode ser uma pista importante que nos leva a considerar a ideia de que o tiro higienista dos idealizadores pode, de alguma maneira, ter “saído pela culatra”.

Quando se analisou o curso escolhido pela família dos estudantes, ou “ofício/oficina”, conforme consta no pedido de matrícula, identificaram-se 07 cursos profissionalizantes: latoaria, marcenaria, vimeria, beneficiamento de madeira, carpintaria, ourivesaria e mecânica. O curso de latoaria era o mais procurado pelos estudantes e seus familiares. A amostra indica que 163 dos 388 documentos analisados constavam matrícula nesse curso. Noventa e dois estudantes pediram matrícula para o curso de marcenaria; 31 para vimeria; 20 para beneficiamento mecânico de madeira; 10 para mecânica; 05 para carpintaria, e apenas 04 pedidos constam ourivesaria como escolha. Em 63 pedidos de matrícula não foi possível identificar o campo analisado, seja por falta de preenchimento, seja porque a cópia do documento estava ilegível.

Um fato interessante que merece menção é o de que quase todos os pedidos encaminhados pelo Abrigo Affonso de Moraes (20 de 24 pedidos) constavam o campo “ofício ou oficina” em branco. Uma hipótese é que os pedidos de matrícula eram preenchidos por algum servidor do abrigo, encaminhado à secretaria da Escola de Aprendizes Artífices, deixando a cargo da instituição a escolha da formação profissional desses meninos “desvalidos”. Os 24 encaminhamentos de menores oriundos do Abrigo Affonso de Moraes foram assinados por apenas 02 servidores entre os anos de 1935 e 1939, o que reforça mais uma vez a ideia de que, apesar de muitos desses menores possuírem pai e/ou mãe, a responsabilidade de encaminhar e responder por esse estudante era do abrigo e não dos pais.

Era preciso formar para o Trabalho os menores “desolados” que eram um entrave ao pleno desenvolvimento da nova capital. A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais era, dessa maneira, uma instituição republicana capaz de formar esses menores e tirá-los da ociosidade. Na inauguração da EAA, em 1910, o então diretor, Augusto Cândido Leal, assim discursou:

A nossa República, qual Mãe afetuosa, que só almeja a felicidade de seus filhos, dirá ao trabalho: Vinde, eis o caminho da incorporação do proletariado à sociedade moderna. Agora sim, o trabalhador, na sua hora externa (...) há de lembrar-se com gratidão que o governo da República salvaguardou o futuro da orfandade de seus

filhos, instruindo-os e dando-lhes satisfatória aprendizagem das artes e ofícios (LEAL, 1911, p. 27).

Para Chamon e Goodwin Jr. (2012), a temática da incorporação do proletariado à sociedade moderna e suas conquistas ocupou um lugar central nos discursos e projetos dos positivistas brasileiros entre fins do século XIX e início do XX. Para eles, a incorporação das camadas populares à nação que se constituía era uma preocupação basilar, sendo realizada por meio de medidas de proteção ao trabalhador e sua família. Um dos elementos dessa proteção ao trabalhador, condição de harmonização entre os interesses do capital e do trabalho, seria sua capacitação moral e intelectual. Há que se ter em conta que esse discurso, apesar da sua matriz positivista, foi apropriado por diversos outros grupos políticos naquele momento, estando presente na justificativa do primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Minas. Para ele, a classe proletária deveria ser “bem-guiada”, para que seu trabalho fosse útil e garantisse o progresso material da nação.

A escola profissional cumpriria esse papel, sendo a completa solução do grande problema social da nossa querida Pátria: preparação moral e intelectual, e organização do caráter do proletário brasileiro. Aqui, a escola de ensino de ofícios desempenharia um duplo papel na consolidação da modernidade urbana da nova capital. Ela seria, para as classes empobrecidas, um meio de atingir e pertencer a esse novo mundo, através da inclusão pelo trabalho. Para as elites econômicas e políticas, seria uma garantia da realização dessa cidade moderna, já que o processo de inclusão social pelo trabalho demandaria, ao mesmo tempo, a capacitação das classes trabalhadoras para o desempenho das atividades necessárias ao funcionamento econômico da nova cidade; e sua adequação ao lugar a ela reservado, ao comportamento e à postura esperados de cidadãos trabalhadores (CHAMON; JR, 2012, p. 331).

Na cidade de Belo Horizonte, a concretização desse projeto republicano de educação do trabalhador foi minuciosamente dirigida pelo primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices. Seus esforços empreendidos para a instalação da referida escola foram descritos em seu primeiro relatório, redigido e enviado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em janeiro de 1911. Nele, é possível flagrar o início de um movimento de construção de uma cultura escolar voltada para o mundo do trabalho. Nesse processo, espaços, tempos, currículo, sujeitos e objetos foram constituídos e constituíram a identidade da instituição, configurando uma escola que trazia para dentro de seus muros o mundo do trabalho e seus sujeitos (CHAMON; GOODWIN JR, 2012).

Essa construção de um modelo de homem, dócil, servil e adaptado às novas configurações sociais, econômicas e políticas que se descortinavam no início do século XX, especialmente a partir da década de 30 no Brasil, foi a ideologia adotada por Getúlio Vargas no

seu Estado Novo, período que abriga todo esse contexto que estamos a discutir. Era a ideologia do trabalhador brasileiro, idealizado na figura do “homem novo”.

Foi para a construção deste protótipo de homem trabalhador que as políticas educacionais da década de 1930 se ocuparam, tendo à frente do Ministério da Educação e Saúde, entre os anos de 1934 e 1945, mais um intelectual mineiro, Gustavo Capanema.

Capanema sucedeu a Francisco Campos, primeiro-ministro de Vargas. Seu ministério foi marcado pela arregimentação de artistas e intelectuais brasileiros como Mário de Andrade, Villa-Lobos, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Carlos Drummond de Andrade, Cândido Portinari, Abgar Renault, dentre outros. Para Cardoso (2019), Capanema seria o artífice dessa geração de criadores, que, por sua vez, trabalhariam para consolidar uma feição favorável a um regime político a princípio renovador, embora ditatorial, e, em seguida, totalitário. Essa percepção genérica, para o autor, novamente estabelece Capanema como um ator político com alta capacidade de mobilização e, em especial, com um projeto de cultura para o país de longo prazo – nesse caso, para além da proposta com educação. Sua grande premissa era permanecer no poder.

Pertencem ao currículo de Capanema a reforma do ensino secundário, em 1942, que estabeleceu a separação entre o ginásio, com duração de quatro anos e um outro ciclo de três anos, em que o aluno poderia optar pela formação clássica ou científica; o plano de alargamento de escolas profissionalizantes e a distribuição de livros às escolas particulares. Era objetivo de sua gestão implementar educação profissional e técnica com vistas a formar mão de obra qualificada para o Brasil. Como apontamos, os documentos que analisamos mostram bem, em termos estéticos, esse período de mudança operada por Capanema na Educação Profissional brasileira.

Uma expressão que ganhou fôlego nesse contexto foi a chamada “sociedade das profissões” que objetivava preparar o indivíduo para o novo mundo, regido sob a égide do capital. Marcada por uma conotação compensatória, a Educação Profissional brasileira foi assim se construindo e ganhando cada vez mais força durante as décadas de 1930 e 1940, sob o comando de Capanema. Eram as benesses do Estado sendo oferecidas ao povo como forma de incluí-lo no rol dos trabalhadores do capitalismo tardio no Brasil.

Para Cardoso (2019), sob o discurso de “um imperativo de salvação nacional”, um novo recurso de governabilidade surge o Estado Novo, porém, tratou-se de um desvio de rota fundamental para que Vargas pudesse impor sua agenda sem contestação. Era a nova fase do governo Vargas que, em grande parte de suas ações, contava com a astúcia de Gustavo

Capanema para impor seu plano para o país. Em 1937, ainda com base nesse autor, acontecia o golpe de Estado sob o manto da “manutenção da ordem”.

O que se buscava era a construção de um Estado capaz de articular a vida cívica e que fosse em direção da ideia de se construir um “homem novo”, com uma nova mentalidade, capaz de apontar para o futuro. Nesse sentido, a conhecida “Reforma Capanema” tinha a obrigação moral de fortalecer o Estado nacionalista como grande benfeitor, o responsável por zelar pelo povo e apontar-lhe o caminho da realização. Era a Educação a grande responsável por essa façanha. Daí a importância de Capanema no Estado Novo. Qual outro Ministério poderia traçar ações capazes de moldar o novo homem? Para Cardoso (2019), esse “novo homem brasileiro” que precisava ser construído era um contraponto à imagem do indivíduo, um personagem que poderia ser associado ao liberalismo, já que a ideologia que sustenta o homem novo era aquela que, no Estado Novo, exigia uma estrutura sólida de anteparo às necessidades da população.

Para que este plano fosse bem-sucedido era necessário ressignificar a ideia de trabalho, humanizá-lo, tratá-lo como virtude e não mais como punição. Para conseguir essa proeza e redimensionar um discurso que durante séculos foi inculcado na mente da população brasileira seria preciso caminhar junto à opinião pública (algo muito restrito no Estado Novo), pois seria ela a propagadora da boa nova e a estabelecer uma nova tradição política e ideológica no país. Certamente, a igreja católica também precisava aderir ao novo discurso e tratar o trabalho não mais como usura, mas sim como um novo valor social do homem.

Era comum ouvir Getúlio Vargas, em seus discursos, dizendo que “o trabalho não era apenas um meio de ganhar a vida, mas principalmente, um meio de servir a pátria” e era da responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde, sob o comando de Capanema, e também do Ministério do Trabalho, fazer essa nova mentalidade acontecer.

Cabia à educação formar as bases para quaisquer que fossem as aspirações do trabalhador brasileiro. Era preciso estabelecer postulados pedagógicos fundamentais à educação do homem novo. Esses postulados eram carregados de princípios como moralidade, disciplina, culto à pátria, à nacionalidade e ao trabalho. Como estratégia política a fim de fazer com que essas ideologias alcançassem grande parte da população trabalhadora do país, Capanema impregnou as bases do ensino técnico profissionalizante com esse tom, investindo recursos nessa modalidade da educação e chamando as juventudes pobres para esse tipo de formação.

O que se apresentava naquele cenário de construção da ideia de “homem novo” era o ideário da organização científica do trabalho pelo Estado Nacional, ou seja, a adoção tardia

dos princípios tayloristas aqui no Brasil. O objetivo era maximizar a produção nacional através de uma administração científica ou uma nova forma de organizar o trabalho, com ênfase na especialização dos trabalhadores. Cabia, dessa maneira, às instituições de Educação Profissional, especialmente às Escolas de Aprendizes Artífices, oferecer esse tipo de formação.

A década de 1930 e o início dos anos 1940 assistiram ao estabelecimento desse discurso oficial que foi se construindo em torno da categoria trabalho, incorporando como tema e alvo principais de suas formulações a constituição de um indivíduo/cidadão definido como o trabalhador brasileiro (GOMES, 1982). A forma pelo qual a ideologia que objetivava a criação de um “homem novo” foi operacionalizada em numerosas frentes e por variadas políticas governamentais demonstrava, ainda conforme as ideias dessa autora, o esforço, o cuidado e a amplitude do projeto político estado-novista e a perspicácia do seu principal e mais controverso ministro, Gustavo Capanema.

A preocupação com uma organização científica do trabalho podia ser sentida desde o “momento revolucionário”, ainda em 1930. Ela se traduzira por duas grandes iniciativas: as criações do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde. As medidas administrativas e legislativas levadas a efeito por esses dois ministérios revelavam a cooperação necessária para a superação de grande parte dos problemas dos trabalhadores brasileiros. Tratava-se, de fato, de uma concepção totalista de trabalho, atenta às mais diversas facetas da vida do povo brasileiro: saúde, educação, alimentação, habitação, etc (GOMES, 1982). Cuidar da “infância desvalida” e “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, fazendo-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afaste da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1), continuava a ser um objetivo a se alcançar e, agora, com ainda mais vigor do que antes.

Muito maior do que a preocupação com a sorte dos menores desprovidos de meios de vencer a luta pela existência, existia a preocupação em formar o trabalhador nacional. Não somente o trabalhador braçal, mas o trabalhador médio; tanto que o Decreto Federal que criou as EAA orientava que fossem “preferidos os filhos dos desfavorecidos da fortuna” (DECRETO 7.566 de 23 de setembro de 1909), mas não proibia o acesso de alunos que se encontravam em outros patamares econômicos. Num país recém-proclamado republicano, que dava os seus primeiros passos em direção ao seu crescimento urbano e industrial, a oferta de formação profissional era algo que também “saltava aos olhos” de pessoas que pertenciam a estratos sociais mais altos, como foi o caso de alunos cujos pais eram engenheiros, fazendeiros, funcionários públicos federais, dentistas, dentre outros. O que se depreende desse levantamento de perfil que fizemos é que, desde os seus primórdios, a educação profissional ofertada pela

Rede Federal precisa conviver com estudantes cujos capitais se diferenciam a partir das suas discrepâncias de cunho econômico, social, cultural, político, etc.

Nesse contexto, a grande questão que se apresentava era, para Gomes (1982), organizar os problemas nacionais e, para isso, a organização do mercado de trabalho era fundamental. Combater a pobreza pelo trabalho. Era este o lema inaugurado nos anos 1930. A partir disso, o que se pode notar é toda uma organização da política de ordenação do mercado de trabalho materializada na legislação trabalhista, previdenciária, sindical e na instituição da Justiça do Trabalho. Podemos detectar também a estratégia político-ideológica de “combate à pobreza”, que estaria centrada justamente na promoção do valor do trabalho. O meio por excelência de superação dos graves problemas socioeconômicos do país – cujas causas mais profundas radicavam-se no abandono da população – seria justamente o de assegurar a esta população uma forma digna de vida, o que significava, em última instância, conduzi-la ao trabalho. Promover o homem brasileiro e defender o progresso e a paz do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável pela riqueza do conjunto da nação. O trabalho passaria a ser um direito e um dever do homem; uma tarefa moral e ao mesmo tempo um ato de realização e uma obrigação para com a sociedade e o Estado.

Sabemos que esse lema de “combater a pobreza pelo trabalho” era uma estratégia da elite brasileira que, conforme denunciam Fragoso e Florentino (2001), impedia modificações sociais relevantes precisamente na medida em que “quanto mais parecia que as coisas iam mudar, na verdade, mais pareciam a si próprias. É a máxima já discutida “da passagem de uma formação à mesma, insinuando outra” (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 13).

A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais funcionou de 1910 a 1941, ano em que, segundo Chamon e Jr (2011), em cumprimento ao artigo 37 da Lei 378/37, transformou-se em Liceu Industrial de Minas Gerais, devendo, em tese, ofertar o ensino profissional de todos os ramos e graus. No ano seguinte, 1942, com a reestruturação do ensino industrial realizada no Ministério de Gustavo Capanema, a Escola deixou de ofertar ensino profissional de nível primário e começou a ministrar ensino profissional de nível ginásial, passando a se chamar Escola Industrial. No ano seguinte, 1943, em virtude da criação de seu primeiro curso técnico de nível médio, a escola mais uma vez ganhou nova denominação: Escola Técnica de Belo Horizonte. Em 1959, em virtude da Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, foi dada nova organização administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial, garantindo autonomia didática, financeira e administrativa às Escolas Técnicas. Mais tarde, em 1965, alterava-se novamente o nome da Escola para Escola Técnica Federal de Minas Gerais.

Em 1978, com a lei 6545, a Escola ganhou sua atual denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG. Essa mudança, que atingia também as Escolas Técnicas Federais do Paraná e Rio de Janeiro, ampliava as atribuições da instituição, dando a ela a competência de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Mais tarde, em 29 de dezembro de 2008, a partir da Lei nº11.892, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas à Universidades deixaram de existir para formar os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) instalados pelo país em suas 5 regiões. O caso da antiga Escola de Aprendizes Artífices de Belo Horizonte foi diferente. No contexto da criação dos IF, a referida lei dava autonomia às instituições de permanecerem como estavam. O CEFET Minas fez a sua escolha em não mudar a sua tipologia para Instituto Federal, assim como fizeram o CEFET Rio de Janeiro e o CEFET Paraná; este último, atualmente, é uma Universidade Tecnológica. Apesar disso, todas essas instituições pertencem à mesma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, autarquias ligadas ao Ministério da Educação.

1.5 O advento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em discurso realizado durante a sanção do Projeto de Lei dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no Palácio do Planalto, em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, direcionando a fala ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad, autor do projeto de criação dos IF, destacou que o grande objetivo dessas instituições é atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, mantendo estreito compromisso com o desenvolvimento integral do trabalhador. Por isso, metade das vagas ofertadas em cada Instituto Federal seria destinada a cursos de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente integrada ao ensino médio. A modalidade integrada de ensino médio é aquela que mais contempla uma formação cidadã dos indivíduos, na contramão da formação dual que marcou fortemente as iniciativas de formação de trabalhadores anteriores aos Institutos Federais.

Naquele contexto de criação dos IF o presidente Lula também lembrou que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices tinha sido o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República, mas todo o processo de expansão da Rede Federal em seu governo permitiria saltar de um patamar de 140 unidades de ensino para 354 escolas, o

que representaria mais de 150% de tudo o que foi feito em termos de educação profissional federal ao longo de toda a história do Brasil.

Só no ano de 2009 foram 100 unidades inauguradas em um país que tinha construído 140 unidades em um século. Ao ressaltar esses números, Lula (2008), em seu discurso, dispara:

Nós temos que fazer uma grande festa. Uma grande festa, que é para a gente não só valorizar o que foi feito, mas para a gente estimular outros jovens pobres, da periferia, que ainda pensam que não vai ter solução para o problema dele, a se estimularem e a terem vontade de voltar a estudar. Eu acho que nós terminamos 2008 bem na questão da educação. Acho que é um fim de ano muito importante, com a sanção desta Lei. E eu espero que a gente, em 2009, consiga fazer tudo o que nós nos comprometemos, Fernando. E eu acho que se a gente conseguir fazer tudo o que está já mais ou menos engatilhado, nós vamos terminar o nosso 2009 como, quem sabe, o melhor ano da educação neste país. Acho que é um desafio, acho que é um desafio de todos nós. O dado concreto é que nós nunca estivemos tão próximos de tornar realidade o nosso sonho na educação. Eu acho, Fernando, que nós encontramos o caminho. Por isso, meus parabéns. Parabéns à sua equipe. Continue trabalhando assim (LULA, 2008).

Sabemos do tamanho do desafio que estava posto naquele momento. Criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica e que tinha suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país, não era uma tarefa fácil (PACHECO, 2011). Todavia, o projeto prosperou e todas as três etapas previstas para a expansão da Rede aconteceram nos governos Lula e Dilma.

Em 2023¹⁵, são 661 campi em 578 municípios do país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Mais de um milhão e meio de estudantes frequentam um dos quase 12 mil cursos ofertados desde o nível básico até a pós-graduação. Para isso, a estrutura nacional neste ano de 2023 conta com mais de 80 mil servidores. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é formada por 38 Institutos Federais; dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS); 22 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

Como parte da política de interiorização dos Institutos Federais e com vistas a atender um Brasil profundo, em 29 de dezembro de 2008, nasce o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, por meio da integração do Centro Federal de

¹⁵ Fonte: Assessoria de Comunicação do Conif com edições da Secom do IFFar

Educação Profissional e Tecnológica de Januária (CEFET-Januária) e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF-Salinas), instituições que tinham, até então, mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional. Posteriormente, na segunda fase da expansão, o IFNMG agregou outros cinco campi (campus Almenara, campus Araçuaí, campus Arinos, campus Pirapora e campus Montes Claros). Na terceira e última fase de expansão, foram reunidos mais quatro campi - campus Diamantina e campus Teófilo Otoni, além do campus Avançado Janaúba e campus Avançado Porteirinha, vinculados administrativamente à reitoria do IFNMG (IFNMG, 2013). Atualmente, o IFNMG conta com 11 campi nas regiões norte e noroeste de Minas Gerais e nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, além da reitoria sediada em Montes Claros–MG.

Superar a dualidade educacional, traço da dualidade estrutural, que ainda hoje se faz presente nas políticas públicas para essa modalidade de ensino, traduzida em projetos pedagógicos que não são capazes de romper com essa lógica, ainda é um grande desafio para os Institutos Federais. Através de avanços e de retrocessos, de marchas e contramarchas, a Rede Federal segue. Não podemos negar todos os tensionamentos que acontecem no interior dessas instituições no sentido de construir um projeto político pedagógico que vá na direção de uma educação popular.

Compreender o passado foi necessário para analisar o presente. O nosso maior desafio neste Capítulo foi construir a nossa própria gênese da Educação Profissional em Minas Gerais. A epistemologia relacional bourdieusiana enfatiza constantemente que os conceitos e as realidades aos quais eles estão vinculados são produtos de uma construção histórica. Assim, para Bourdieu (1989), é indispensável fazer a genealogia dos conceitos, ressitua-los em relação aos seus usos anteriores e exprimir uma recusa a toda uma série de alternativas nas quais as ciências sociais se encerraram. Isso significou para nós fazermos um uso reflexivo da própria história; historicizar a razão a partir de uma reflexividade epistemológica que nos permitiu investigar todas essas operações no campo científico da Educação Profissional.

Conhecer as primeiras iniciativas de educação para o trabalho em Minas Gerais a partir da figura de João Pinheiro, proceder ao levantamento do perfil dos primeiros estudantes que se têm registrados nos arquivos da Escola de Aprendizes Artífices, relacionando tudo isso ao projeto de formação do trabalhador brasileiro na Primeira República, foi um caminho metodológico importante que nos permitiu, a partir das análises documental e histórica, conduzir melhor o nosso olhar para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no presente.

CAPÍTULO II – ENTRE BOURDIEU E AS SOCIOLOGIAS DO INDIVÍDUO

2.1 Em nível de introdução

A Sociologia da Educação, a partir de novos marcos epistemológicos, tem sido referência nas últimas décadas na reformulação de abordagens teóricas no que diz respeito às pesquisas relacionadas ao papel da individuação, ou seja, como o indivíduo constrói suas experiências subjetivas mediadas pelo processo de escolarização. Nos anos 1970 coube a Bourdieu e Passeron, com a emergência da “teoria da reprodução”, o desafio de tentar explicar alguns fenômenos educacionais, especialmente a compreensão de como o contexto social está relacionado com o percurso ou mesmo como esse contexto o influencia e o condiciona e, por conseguinte, como o contexto social interfere no sucesso escolar dos alunos.

Dessa forma, conceitos como *habitus*, campo e capital foram fundamentais para explicar todo o sistema de práticas dos indivíduos, agentes sociais, no campo da Educação. “A teoria de Bourdieu e Passeron (2014) retrata um arcabouço de uma problemática que está entre a mediação da sociedade e do agente social” (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 2). Isso significa que o *habitus*, enquanto estrutura estruturante e estruturada introspectada no indivíduo, é o que o permitirá agir e experimentar o mundo. Dessa forma, Wacquant (2017) destaca que Bourdieu propõe que a prática não é nem o precipitado mecânico de ditames estruturais, nem o resultado da perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos; ela é, antes, o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior.

O conceito de *habitus* em Bourdieu é, assim, para Souza (2014), essencial para nos ajudar a escapar de uma dupla cilada. Primeiramente, ele nega a concepção liberal do homem, em que o homem é totalmente livre, dotado de uma consciência plena e capaz de medir todos os seus atos, sendo assim totalmente responsável por seus atos, “gostos”, e que o homem seja totalmente racional em suas escolhas e racionalize tudo. Em segundo lugar, também foge de uma perspectiva do determinismo estruturalista no qual o homem responde apenas a um mecanismo estrutural da sociedade.

Os estudos de Bourdieu sobre práticas sociais foram revolucionários no sentido de estabelecer a ideia de que indivíduo e sociedade, bem como suas condições objetivas e

subjetivas estão intrinsicamente relacionadas. O *habitus*, dessa forma, não é algo imutável; ao contrário, ele se altera a partir das novas experiências vivenciadas pelos indivíduos. Essa constatação bourdieusiana foi fundamental para as pesquisas sociológicas educacionais porque nega a essência a-histórica e essencialmente determinista do *habitus*. De outro modo, os agentes sociais, apesar de agirem em uma estrutura dada, são capazes de fazer os ajustamentos necessários e adaptarem-se às novas experiências, podendo, dentro de certos limites, promover transformações duráveis no *habitus*.

Sob outra perspectiva, num contexto de globalização e expansão neoliberal, emerge a necessidade de reaprender a análise dos indivíduos e suas práticas; de entender, a partir de novos paradigmas, como esses indivíduos constroem suas experiências subjetivas neste novo tempo. Assim, “o suporte para essas pesquisas tem sido construído no terreno de uma sociologia da educação centrada no indivíduo” (FERREIRA, 2015, p. 25). Para o autor, transitando entre a sociologia, a filosofia e a psicologia, esse novo direcionamento das pesquisas educacionais, principalmente aquelas cujo foco seja o macrocontexto, tem ocasionado questionamentos na ordem das contingências. Nesse sentido, como situarmos teoricamente as situações desviantes ou as exceções que formam os indivíduos dentro de um espaço social marcado por experiências variadas e que afligem as pessoas de maneira particular? Os indivíduos experimentam a vida escolar das mais diversas formas e isso produz resultados distintos, sejam eles positivos ou negativos. A isso chamamos de “estratégia”.

Inicialmente, neste capítulo, discutiremos “estratégia” a partir da concepção de Bourdieu. Para Bourdieu, conforme relatado por Deild (2017), diferente do sentido racional e utilitarista comumente sugerido pelo termo estratégia associado à ideia de cálculo intencional, ação consciente e planejada voltada à maximização de interesses, essa perspectiva é praticamente invertida. Isso porque sua teoria da prática está calcada na ideia de ação social como fruto do *habitus*, princípio que organiza a relação dos agentes com o mundo social, fornecendo-lhes um sentido prático. Desse modo, embora as estratégias reflitam, objetivamente interesses socialmente orientados – manutenção do patrimônio econômico, reprodução do grupo familiar –, não são necessariamente objeto da reflexão como cálculo ou intenção estratégica pelos agentes que as levam a cabo, situando-se, na maioria das vezes, no nível pré-reflexivo ou infraconsciente. Por isso, o nosso interesse é obter a compreensão dos comportamentos dos indivíduos (agentes sociais em Bourdieu), a partir das suas perspectivas correlacionadas ao contexto do qual fazem parte. Dessa maneira, visamos, nesta análise, situar os indivíduos e suas escolhas em termos posicionais, ou seja, compreender a posição ocupada

hierarquicamente por esses agentes sociais dentro de um espaço social estruturado de relações sociais.

Posteriormente, o nosso foco será a escala da experiência individual (do ator social), dando centralidade a essas experiências, suas clivagens e contingências, o que nos permitirá deixar florescer novas categorias que assumirão uma nova importância analítica, a partir da análise das estratégias adotadas por esses atores sociais.

2.2 Práticas sociais e estratégia em Bourdieu

Um grande número de estratégias só se define, concretamente, na concepção de Bourdieu (2017), na relação entre os membros do grupo doméstico, mas isso não é tudo. Por um lado, a definição completa dos agentes não se faz apenas pelas propriedades que, em determinado momento, possuem e cujas condições de aquisição sobrevivem no *habitus* – por seu efeito de histerese¹⁶ – e, por outro, na relação entre o capital de origem e o capital de chegada ou, se preferirmos, entre as posições original e atual no espaço social, que é uma relação estatística de intensidade bastante variável. Apesar de se perpetuar sempre nas disposições constitutivas do *habitus*, as condições de aquisição das propriedades sincronicamente repertoriadas são evocadas apenas nos casos de discordância entre as condições de aquisição e as condições de utilização, isto é, quando as práticas engendradas pelo *habitus* aparecem como mal-adaptadas por terem sido ajustadas a um antigo estado das condições objetivas. Quando estruturas correspondentes às suas condições de produção permanecem no presente, com condicionamentos do passado, acontece um conflito de gerações e revelam-se descondições às condições em vigor; é o que Bourdieu chama de “Efeito de Dom Quixote”.

Para Bourdieu (2017), ao comparar as práticas de agentes que possuem as mesmas propriedades e ocupam a mesma posição social em determinado momento, mas são separados por sua origem, a análise estatística realiza uma operação análoga à percepção comum que se apoia nos indícios sutis das maneiras de ser ou da postura em que se denuncia o efeito das

¹⁶ Tal noção é utilizada para explicar que pode haver uma defasagem estrutural entre as ocasiões e as disposições, ou seja, as categorias de percepção e de apreciação ficariam mal ajustadas às possibilidades objetivas do funcionamento de um campo porque o entorno com o qual se confrontam seria demasiado distante daquele com o qual se ajustam. Para Bourdieu, existiria uma *hysteresis* do *habitus* que, tendencialmente, perpetuariam as estruturas correspondentes às suas condições de produção, permanecendo no presente com condicionamentos do passado e revelando uma descondição às condições em vigor. O efeito de Dom Quixote é uma analogia utilizada por Bourdieu para tratar desse conflito de gerações (MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *Hysteresis*. In: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). Vocabulário Bourdieu. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017).

condições de existência diferentes das condições presentes ou, o que vem a dar no mesmo, uma trajetória social diferente da trajetória modal¹⁷ no grupo considerado.

Não é ao acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado, porque eles estão submetidos – por exemplo, através dos mecanismos objetivos de eliminação e de orientação – às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, suas propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc., opõem-se às forças do campo. A determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do “campo dos possíveis” oferecido objetivamente a determinado agente; e a passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) descritos, comumente, como acasos (felizes ou infelizes). No entanto, esses acontecimentos dependem, estatisticamente, da posição e das disposições daqueles que vivenciam tais eventos – por exemplo, o senso das “relações” por meio do qual os detentores de um elevado capital social têm a possibilidade de conservar ou aumentar esse capital -, a não ser que sejam organizados expressamente pelas intervenções institucionalizadas (clubes, reuniões de família, associações de ex-membros de empresas ou instituições, etc.) ou “espontâneas” dos indivíduos ou grupos. Daí, segue-se que a posição e a trajetória individual não são, do ponto de vista estatístico, independentes na medida em que nem todas as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam ou as trajetórias que levaram a ocupá-las e que, por conseguinte, a trajetória modal é parte integrante do sistema dos fatores constitutivos da classe - as práticas serão tanto mais irredutíveis ao efeito da posição definida sincronicamente, quanto mais dispersas forem as trajetórias, como é o caso da pequena burguesia (BOURDIEU, 2017).

¹⁷ A trajetória modal liga estreitamente o agente ao grupo social no qual está inserido e a trajetória mais provável desse agente dentro de seu grupo de origem é sempre definida em termos de probabilidades, ou melhor, de espaço ou “campo de possíveis”, na medida em que “a homologia entre as posições e as disposições dentro do campo nunca é perfeita”. Tudo permite supor que indivíduos separados por essa fronteira estatística se opõem sob vários ângulos; oposições essas que são parte integrante de estilos de vida ligados às trajetórias sociais e às diferentes condições de exercício de uma profissão. (BRITO, Ângela Xavier. Trajetória. In: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). Vocabulário Bourdieu. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017).

Bourdieu (2017) ressalta que o caráter estatístico da relação que se estabelece entre o capital de origem e o capital de chegada é o que faz com que seja impossível dar conta das práticas em função unicamente das propriedades que definem a posição ocupada, em determinado momento, no espaço social. A correlação entre uma prática e a origem social (avaliada pela posição do pai, cujo valor real pode ter sofrido uma degradação dissimulada pela constância do valor nominal) é a resultante de dois efeitos: por um lado, o efeito de inculcação diretamente exercido pela família ou pelas condições originais de existência; por outro, o efeito de trajetória social propriamente dita, ou seja, o efeito exercido sobre as disposições e as opiniões pela experiência da ascensão social ou do declínio.

Nessa lógica, a posição de origem é apenas o ponto de partida de uma trajetória, a referência em relação à qual define-se, por exemplo, o sentido da carreira social. Dessa forma, as trajetórias individuais divergentes e o grau de sucesso ou não obtido nas estratégias de reconversão são necessárias para escapar ao declínio coletivo de sua classe. Esse efeito contribui, sem dúvida, em uma parte importante, para embaralhar a relação entre classe social e algumas opiniões religiosas ou políticas, por exemplo, pelo fato de que ele orienta a representação da posição ocupada no mundo social e, por conseguinte, a visão desse mundo e de seu futuro.

De acordo com Brito (2017), a ideia de que agentes dotados das mesmas propriedades e ocupando a mesma posição social podem ter uma trajetória social diferente da trajetória modal de seu grupo é verdadeira, porém, faz-se importante destacar que essa trajetória individual permanece fortemente relacionada às diferenças de estrutura do capital possuído e, particularmente, ao volume do capital cultural herdado. Para a autora, a origem social e a linhagem a que pertence o agente condicionam tipos de experiências particulares.

O autor ainda enfatiza que, às noções de trajetória modal, coletiva ou individual, acrescentam-se, no vocabulário bourdieusiano, as noções de trajetórias ascendentes e descendentes; passadas e potenciais; cruzadas, interrompidas, desviantes, dispersas ou de trânsfugas. O que as diferencia é a história familiar, relacionada aos processos de desclassificação e reclassificação decorrentes de sucessivas conversões e reconversões na vida do indivíduo, principalmente quando há mudança de fração de classe.

Nogueira e Nogueira (2002) destacam que a sociologia de Bourdieu como um todo está marcada pela busca de superação de um dilema clássico do pensamento sociológico, aquele que se define pela oposição entre subjetivismo e objetivismo. Não restam dúvidas, segundo os autores, de que Bourdieu é reticente quanto aos riscos de uma abordagem sociológica que se restrinja exclusivamente às experiências imediatas do ator individual, ou seja, que se atém de

modo exclusivo ou preponderante ao universo das representações, preferências, escolhas e ações individuais.

Para Bourdieu (2017), abordagens estritamente subjetivistas desconsideram as condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, contribuindo para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações. Em “A Distinção: Crítica Social do Julgamento”, Bourdieu (2017), através de uma sociologia dos gostos e das preferências, afirma que as nossas escolhas são socialmente constituídas, o que torna o indivíduo um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Dessa maneira, Nogueira e Nogueira (2002) postulam que, se, por um lado, Bourdieu se afasta do subjetivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estritamente estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que despreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza linguística ou socioeconômica). De acordo com ele, faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Reconhecer-nos-íamos as propriedades estruturantes da estrutura sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, de operação da estrutura no interior das práticas sociais.

Essa teoria da ação que falta às abordagens estruturalistas é o que Bourdieu chama de “estratégias”. Isso significa que, apesar da força do *habitus*, esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico. Transpondo essa discussão teórica para o campo da Sociologia da Educação, é preciso reconhecer o esforço de Bourdieu para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais. O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002).

Sem dúvida alguma, cabe à Bourdieu o feito de ter colaborado com o rompimento da ideia da “ideologia do dom ou do mérito”, largamente difundida na escola antes dele e que,

ainda hoje, produz adeptos apaixonados. Seus estudos contribuíram para alargar a ideia de “desigualdades” no ambiente escolar em todas as suas nuances. Pensar estruturalmente a educação é tarefa daqueles que enxergam além das marcas das diferenças naturais entre os indivíduos. Entretanto, não se pode negar que há limites nítidos na teoria bourdieusiana, especialmente, como ele mesmo confessou, no que diz respeito à compreensão de casos particulares. Como explicar, por exemplo, o sucesso escolar (no nosso caso, a entrada na universidade pública), de jovens pertencentes às classes populares que, historicamente, são alijados de dar continuidade ao seu processo de escolarização com o acesso ao ensino superior? Se Bourdieu nos agraciou com um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social, esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002). Assim, ainda segundo os autores, faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização.

É nesse sentido que avançaremos tendo como aporte teórico as Sociologias do Indivíduo. A partir da “Sociologia Relacional” de Bourdieu caminharemos rumo à uma “Sociologia Compreensiva” (DUBET, 2000) que procurará revelar o sentido subjetivo ou endógeno de uma ação. Para o autor, é preciso ir além do recenseamento, mesmo que ele crítico. O nosso grande interesse é compreender como estudantes oriundos de camadas populares construíram suas trajetórias de sucesso, apesar de um número considerável de fracassos, mal-entendidos e de inadequações colecionados ao longo da vida.

Dessa maneira, discutiremos, a partir de agora, alguns conceitos importantes por nós adotados que nos servirão mais adiante: 1. O sentido de “trajetórias” em Bourdieu e a importância da vigilância epistemológica em pesquisas desta natureza; 2. O conceito de “identidades”, que traz consigo o conceito de “difração normativa”; 3. O conceito de “juventudes”; 4. O conceito de “classes populares”; e, por fim, 4. O conceito de “sucesso escolar”. Não é nossa intenção o aprofundamento teórico em nenhum desses conceitos, mas, discuti-los, mesmo que em linhas gerais, pode nos ajudar a compreender melhor algumas questões que serão elucidativas das falas dos entrevistados analisadas nas entrevistas compreensivas.

2.3 Sobre o conceito de “Trajetórias” em Bourdieu

Para Bourdieu (2001), a lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido do jogo que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita. Pelo fato de operar de modo gradual, progressiva e imperceptível, a conversão do *habitus* originário requerido pela entrada no jogo e consequente aquisição do *habitus* específico acaba passando despercebida quanto ao essencial. Se as implicações da inclusão num campo estão fadadas a permanecer implícitas, isso ocorre pelo fato de ela não constituir um envolvimento consciente e deliberado, um contrato voluntário.

Entrar no jogo pressupõe participar da *illusio*¹⁸ específica de um campo. Dessa forma, o ingresso no universo escolar, no caso o IFNMG – Campus Avançado Janaúba, supõe a adesão paradoxal a um conjunto mais ou menos radicalmente novo de pressupostos e, ao mesmo tempo, a descoberta de móveis de competição e de urgências ignorados e incompreendidos pela experiência ordinária. O nosso interesse, assim, foi pesquisar finalidades específicas deste campo de luta e compreender quais são os investimentos absolutos por parte de todos os que (e somente esses) participam desse campo e as disposições (quase sempre implícitas) desses agentes. Compreender o jogo pressupõe compreender as estratégias usadas pelos estudantes na construção das suas trajetórias.

Montagner (2007) aponta que, do ponto de vista de Bourdieu, é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito, histórico, determinado socialmente, imerso em um universo social fora de nossos controles. Mesmo perdendo parte da riqueza da vastidão humana, o que podemos realizar é a objetivação do *habitus*, justamente resultado estável, mas não imutável desse processo de interiorização do social e de incorporação, na pele, de nossa persona social. Todavia, para o autor, a grande questão que se coloca quando pesquisamos histórias de vida dos indivíduos é que não existe uma sequência cronológica e lógica dos

¹⁸ Cada campo – espaço social relativamente autônomo, caracterizado por disputas entre seus participantes, que giram em torno de determinados capitais – “requer e aciona uma forma de interesse, um investimento, uma *illusio* específica, que expressa o reconhecimento tácito de seus participantes no valor do que ali está em jogo. Segundo Bourdieu, a noção de *illusio* representa de forma mais rigorosa e, portanto, mais fiel, o sentido que ele sempre atribuiu àquela de interesse: “quando eu digo interesse [...] me refiro sempre a interesse específico, um interesse socialmente constituído e que só existe em relação a determinado espaço social, no qual certas coisas são importantes e outras não” (BOURDIEU, 1989, p. 14). (AGUIAR, Andréa. *Illusio*. In: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). Vocabulário Bourdieu. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017).

acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa. Nossas vidas não são um projeto sartriano e não possuem um sentido teleológico. Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevoo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada a posteriori pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa. A ilusão biográfica é, dessa maneira, essa necessidade do pesquisador e das ciências sociais em buscar uma causalidade harmônica para a histórias de vida; algo, como vimos, impossível de se alcançar.

Dessa maneira, como narrar com honestidade essas trajetórias? A resposta para esta questão Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015) discutiram com maestria em “Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia” quando alertam sobre a importância da vigilância epistemológica do pesquisador, especialmente quando este guarda alguma familiaridade com o universo social pesquisado. Só assim seria possível, de alguma forma, atingirmos a legibilidade do social.

A familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade. O sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável. Sua dificuldade em estabelecer, entre a percepção e a ciência, a separação que, para o físico, exprime-se por uma oposição nítida entre o laboratório e a vida cotidiana, é tanto maior pelo fato de não conseguir encontrar, em sua herança teórica, os instrumentos que lhe permitiriam recusar radicalmente a linguagem corrente e as noções comuns (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 23).

Para os autores, a clarificação dos conceitos e a formulação das proposições e hipóteses sob uma forma tal que elas sejam suscetíveis de verificação experimental é uma das condições fundamentais do rigor e um dos instrumentos mais eficazes da vigilância epistemológica. Daí a importância do método em Bourdieu, método esse que aplicamos nesta tese de doutoramento.

2.4 Sobre o conceito de “Identities”

A problemática da identidade está intrinsecamente relacionada à emergência da modernidade e à ideia de democracia. Preceitos como liberdade, igualdade, fraternidade e dignidade passam a balizar os debates sobre a vida humana, problematizando o mundo social

no esforço de defender a ideia de “reconhecimento” como uma necessidade humana vital. Arelada à ideia de “sujeito reflexivo”, a de “identidade moderna” foi sendo construída a partir dos conceitos de “singularização” e de “pertença”.

Para Taylor (2014, p. 250):

Com a passagem da honra à dignidade, veio uma política do universalismo que enfatizou a igual dignidade de todos os cidadãos, política cujo conteúdo tem sido a equalização de direitos e privilégios. O que deve ser evitado a todo custo é a existência de cidadãos de primeira e de segunda classes. Naturalmente, as medidas específicas reais justificadas por esse princípio variam em larga medida, sendo com frequência objeto de controvérsia. Para alguns, a equalização só atingiu os direitos civis e de voto; para outros, estendeu-se à esfera socioeconômica. Pessoas sistematicamente impedidas pela pobreza de fruir o máximo de seus direitos de cidadania são consideradas, dessa perspectiva, relegadas a um status de segunda classe, o que requer uma ação corretiva pela via da equalização. Contudo, apesar de todas as diferenças de interpretação, o princípio de igual cidadania obteve aceitação universal (TAYLOR, 2014, p. 250).

Dessa maneira, a ideia de democracia, ao privilegiar o conceito de dignidade para todos, alarga o espaço do reconhecimento para a esfera pública, oportunizando que todas as pessoas possam ser reconhecidas como, igualmente, dignas. Essa premissa direcionou tanto a concepção ética, quanto a promessa política do sistema democrático. Desde então, o pressuposto da democracia sobrepõe-se a qualquer desigualdade de direitos, tendo seus princípios éticos e políticos baseados em igualdade e liberdade para todos os cidadãos.

No entanto, como afirma Cardoso (2018), ao problematizar o desenvolvimento social enquanto processo civilizador, multidimensional, historicamente determinado de condução da vida social, a partir de uma dimensão ontológica e não meramente produtivista, é necessário que façamos coexistir comunidade e individualidade. Balsa (2019) enfatiza que não se pode mais fazer a leitura das identidades a partir de uma oposição analítica entre estrutura e ação individual. Nesse sentido, ancorado em Firth (1954) propõe o conceito de “organização social” para combater o conceito de “estrutura social”. Através do conceito heurístico de organização social, Firth explica “conexões mais flexíveis” que envolvem os indivíduos, aquém das estruturas, mas cujos efeitos não poderão ser descartados. Sabemos que Firth desenvolve um ponto de vista analítico centrado num agir individual, no viés inverso ao que ele imputava à leitura estruturalista (BALSA, 2019).

Se tratamos aqui as identidades como uma organização social de conexões flexíveis, é preciso considerar que elas podem “desviar-se”, mudar de direção. São os marcadores de pertença (familiares, escolares, étnicos, profissionais, etc.) os responsáveis por essas mudanças de rota. Assim, cabe aos indivíduos aderir ou não (e com pesos sempre

diferentes) a cada um desses marcadores para a construção de suas identidades. A maneira pela qual cada indivíduo posiciona-se, desvia-se e solicita reconhecimento identitário, constitui um marco decisivo que ajuda a delimitar os modos pelos quais acessam os recursos materiais e simbólicos repartidos social e desigualmente entre os grupos de pertença.

Para Balsa (2019), a ideia de organização social fornece uma leitura mais focada na capacidade de criação e de produção de sentidos dos próprios indivíduos e das comunidades que eles constituem. E, por outro lado, a vertente institucional engloba as dimensões da identidade que se impõem aos indivíduos ou aos grupos e que têm um potencial de ação tendencialmente coercitivo. Dessa forma, se, por um lado, o que se tem é uma leitura de construção de identidades sob o modo da determinação ou da imposição, por outro lado, podemos compreender como os indivíduos ou grupos apropriam-se dessa determinação/imposição e constroem suas existências.

Uma das formas de determinação/imposição coercitivas impostas pelas instituições é, sem dúvida, o controle do tempo. No que diz respeito às temporalidades, as totalizações institucionais¹⁹ constituem-se, de preferência, no longo termo das significações sedimentadas no plano sócio-histórico, enquanto as totalizações existenciais²⁰ se jogam nas encruzilhadas da vida quotidiana, nos tempos mais curtos que se moldam às trajetórias individuais e fixam-lhes os sentidos.

Significado parecido é atribuído por Bourdieu (2005) quanto às temporalidades envolvidas na construção das identidades pelos indivíduos. Para o autor, é a própria luta que faz a história do campo; é pela luta que ele se temporaliza. Combatem-se aqueles que marcaram época e que lutam para perdurar e aqueles que não podem marcar época por sua vez sem expulsar para o passado aqueles que têm interesse em deter o tempo, em eternizar o estado presente; entre os dominantes que pactuam com a continuidade, a identidade, a reprodução, e os dominados, os recém-chegados, que têm interesse na descontinuidade, na ruptura, na

¹⁹ Michel Oriol (ORIOLE HILLY, 1988; ORIOLE, 2004) distingue os dois registos da produção que se adequam a cada uma destas vertentes opondo as “totalizações institucionais” às “totalizações existenciais”. A totalização institucional “corresponde ao conjunto dos códigos instituídos, que levam a categorizar os sujeitos como membros de um determinado grupo alargado, nacional ou outro, definindo, ao mesmo tempo, as regras que sustentam esta atribuição” (ORIOLE, 2004: 11).

²⁰ A totalização existencial encerra “o conjunto das representações e das práticas, ao nível dos sujeitos individuais ou dos coletivos que, independentemente de qualquer formalização, tendem a manifestar a sua pertença a (uma) comunidade, em relação à qual eles reivindicam uma afiliação” (Ibidem: 11-12).

diferença, na revolução. Marcar época e, inseparavelmente, fazer existir uma nova posição para além das posições estabelecidas, na dianteira dessas posições, na vanguarda, é, introduzindo a diferença, produzir o tempo.

Essas duas concepções sobre temporalidades nos deixam claro que “o tempo”, para as totalizações institucionais, é categoria rara e é contado “no longo termo das significações sedimentadas no plano sócio-histórico” (BALSA, 2019, p. 18). Ao contrário, para as totalizações existenciais, é *tempus fugit*, é a construção de trajetórias cotidianas a partir das encruzilhadas da vida, em tempos curtos. Indivíduos oriundos de camadas populares não têm o privilégio de pertencer ao tempo sócio-histórico; para eles, “burlar o presente” e “contrariar prognósticos” significa também “pregar uma peça” no tempo.

Na construção das identidades, o campo sócio-histórico é o campo das instituições capazes de codificar práticas e de produzir modelos de referências identitárias a partir de códigos sociais de maior ou menor poder de coerção. Uma escola ou uma igreja, embora exerçam a mesma função coercitiva, não seguem as mesmas metodologias e o poder exercido sobre os indivíduos são diferentes.

As análises sócio-históricas, dessa forma, “têm como objeto as estruturas de identificação que os sujeitos encontram propostas ou constituídas no campo macrossocial” (ORIOLE HILLY, 1988, p. 175). Por outro lado, a forma como os indivíduos vão se apropriar dessas dimensões oficiais para construir os roteiros de suas existências e as relações que estabelecerão com os grupos dos quais fazem parte dizem respeito ao campo socioantropológico, aquele que está relacionado à produção e criação de sentidos localmente ancorados (BALSA, 2019, p. 20). É na análise socioantropológica que são produzidas as totalizações existenciais, carregadas de subjetividades.

O nível socioantropológico apreende-se mais facilmente no quotidiano da vida dos indivíduos e dos seus coletivos de referência: indivíduos, família e comunidades de pertença, a diferentes níveis. É ao nível socioantropológico que devem ser encontradas as soluções para as dúvidas que se colocam sobre “quem sou eu”, “quem somos nós”, num confronto constante com outros modos de afirmação e em contextos onde circula uma multitude de propostas alternativas, muitas vezes, aliás, mutuamente exclusivas, que são propostas como moldes pré-formatados de um poder-ser, onde as práticas dos indivíduos e dos coletivos se podem encastrar. Qualquer que seja a viabilidade ou o desfecho deste encastramento, o importante é que a construção das posições conseguidas mobiliza a autonomia dos sujeitos e exige um agir em liberdade, mesmo quando a decisão dos sujeitos vai no sentido de uma não escolha (BALSA, 2019, p. 20).

Dessa forma, os estudos mais recentes sobre a construção de identidades ensejam uma ruptura epistemológica capaz de operar uma deslocação radical nos modos que se analisam

as identidades e desmobilizar discursos passionais que defendem apenas as totalizações institucionais ou se posicionam estritamente a favor das totalizações existenciais.

A História da humanidade não é linear porque os indivíduos que a constroem não a fazem de forma linear. Os marcadores estão sempre em movimento. É necessário pensar as fendas ou esses pequenos espaços entre as partes sob os quais se constroem o todo da existência. É preciso redimensionar a ideia de identidades.

2.4.1 A Difração Normativa

Para a física clássica, a difração é um fenômeno físico e pode ser definida como a capacidade das ondas em contornar obstáculos. Esse fenômeno é caracterizado por uma flexão das ondas em volta de pequenos obstáculos ou do seu espalhamento ou alargamento após atravessar orifícios ou fendas.

Na sociologia, a difração normativa resulta do entrelaçamento dos comportamentos divergentes e das expectativas diferentes de cada ator social. Desse modo, o sentido do social e os efeitos de integração são diferentes em cada indivíduo. O conjunto de valores, interesses e acesso aos recursos ou capitais são muito diferentes, o que pode resultar em comportamentos divergentes e expectativas de vida totalmente opostas.

Na construção de suas trajetórias, os atores sociais movem-se nas estruturas e constroem sentidos para as suas ações. Neste jogo, definem situações, mobilizam recursos e buscam razões que motivem a sua ação sob a forma de objetivos, intencionalidades ou sentidos. Para Balsa (2019), os processos de produção ou de reivindicação das identidades não cabem num espaço plano. Melhor seria uma representação que desenhasse, para cada um dos lugares designados, a constelação dos atores suscetíveis de investir nesses processos e que considerasse, ao mesmo tempo, os seus diferentes regimes de investimento, sabendo-se que estes regimes podem apresentar-se sob temporalidades de ação diferentes e que têm uma plasticidade que lhes permite moldarem-se às circunstâncias dos processos de que participam. Isso significa que o plano da nossa representação tem de ser complexificado, considerando para cada configuração sócio-histórica: 1) a diversidade dos atores e dos segmentos da ação nos quais aqueles se investem; 2) a diversidade das dimensões por meio das quais os processos se realizam; 3) as diferentes lógicas de ação que singularizam cada ator e as temporalidades através das quais elas se concretizam; 4) a pluralidade dos recursos investidos (materiais, simbólicos...), que, para além das suas valências (no sentido da sua capacidade de se combinarem com outros), podem

assumir valores positivos ou negativos; e 5) a plasticidade que permite que cada ator molde a sua estratégia em função das circunstâncias da ação e dos efeitos pretendidos.

Considerar toda complexidade dessa representação nos faz compreender o lugar ocupado pelos atores sociais e os seus investimentos nos móveis de competição que geram a sua ação. Por isso, não é tarefa sociológica simples analisar uma identidade ou uma trajetória, até porque dessa complexidade pode resultar quadros de difração normativa. Considerar o caráter difrativo de uma norma, ou seja, a capacidade que essa norma tem de divergir, de transgredir, pode ser o início de um entendimento mais próximo dos processos e práticas sociais vividos pelos indivíduos.

Nesta tese, ao analisarmos as práticas sociais de estudantes oriundos de classes populares que tiveram todo o seu percurso formativo de educação básica em escola pública e que conseguiram acessar à universidade também pública, tivemos que fazer o exercício de nos interrogar sobre os contornos da difração da norma, afastando-nos dos referenciais normativos dominantes. Isso significa compreender esses corpos dissidentes sob o prisma do desvio, mas um “desvio positivo”, capaz de levar ao enfrentamento da norma. E o que é a norma?

Num país desigual como o Brasil, antes da promulgação das políticas públicas de acesso ao ensino superior dos últimos anos por populações marginalizadas, a situação era clara: o acesso a esse nível de ensino dava-se, sobretudo, por indivíduos oriundos de instituições privadas com médio ou alto poder aquisitivo. Mesmo sabedores das mudanças em relação ao acesso das classes populares ao ensino superior brasileiro, ainda nos interrogamos acerca da construção dessas trajetórias dissidentes. Como questiona Bourdieu (2018): de onde esses indivíduos retiram energia e ambição para chegarem ao ensino superior e como escapam à sorte comum?

Em conformidade com Soulet (2019), a resposta pode estar na exacerbação da dimensão atuante do ator social. Ao partir dessa ideia, o autor discute casos de indivíduos marginalizados que estão sempre prontos a construir uma ação antecipatória para evitar situações incômodas. Para esses atores sociais, é preciso estar sempre um passo à frente, por isso, o ator deve ser mais ator do que qualquer outro devido a transversalidade e interdependência das esferas de ação que tornam o agir ainda mais difícil. Se é a integralidade da sua pessoa que está em jogo em cada ação, isso os leva, paradoxalmente, a uma exacerbação da sua dimensão atuante, ou seja, a parte do ator, de alguma forma, desmultiplica-se nos indivíduos quando os constrangimentos são de tal ordem, demasiados fortes, de maneira que eles se encontram totalmente implicados na interação, integralmente inscritos numa situação.

Se para alguns indivíduos cabe a calma de ser quem se é, para outros é indispensável estar sempre alerta, afinal, “camarão que dorme a onda leva²¹”. Assim, Soulet (2019) afirma que, desde logo, a radicalização acionalista torna-se uma questão de sobrevivência, pelo menos para a manutenção dos compromettimentos vitais desses indivíduos. Podemos facilmente compreender que, no seio de uma configuração destas, o algures (aquilo que está em algum lugar que não se sabe ao certo), não encontra um lugar no aqui (no presente); ele não conta, visto que quase todas as energias encontram-se direcionadas para o aqui e agora.

Mas, afinal, como esses atores sociais ainda se revestem de força suficiente para se projetarem no futuro? Soulet (2019) nos apresenta como o *algures*, a partir de estratégias de ação, pode ser reconhecido no presente (no aqui); bem como pode ser recurso e como pode ser um elemento dessa temporalidade. Para isso, discute seis tipos de ator e suas estratégias de atuação. Acreditamos que, de alguma forma, esses tipos de ator e suas estratégias podem, perfeitamente, ser explicativos das trajetórias construídas e das estratégias utilizadas pelos estudantes egressos do EMI do IFNMG – Campus Avançado Janaúba na caminhada rumo à universidade pública.

2.4.2 Os atores sociais em Marc-Henry Soulet

Um primeiro ator apresentado por Soulet (2019) é o ator sobre – adaptável de Lahire (1998). Para ele, o homem plural é um homem que foi formado e que viveu no interior de diversos universos socializadores, que frequentou, durante mais ou menos tempo, matrizes de socialização diferentes e, por vezes, contraditórias. Ele é, pois, portador de disposições, de resumos de experiências, de reportórios de ação para cada contexto. O homem plural é constituído por diversas pessoas sobrepostas, por diversos seres - no - mundo coexistentes. Ele constitui uma pluralidade de singularidades mutuamente irreduzíveis. Foi socializado em diferentes registros, depois confrontado com variados contextos e o preço que deve pagar por isso é dever saltar para a socialização adequada ao contexto em que se encontra. Nesses casos, a reflexividade de que todo o ser humano é portador vai operar os ajustamentos necessários, por analogia com outros contextos, por transferência de um contexto conhecido para um outro desconhecido ou por sincretismo entre diferentes contextos e aquele que lhe coloca o problema.

²¹ Música brasileira de mesmo título composta por Jessé Gomes da Silva Filho, Arlindo Domingos da Cruz Filho e Laudeni Casemiro.

Nessa noção, encontra-se claro o reconhecimento do algures, mas este não incide, de fato, sobre o aqui, na forma como a ação se desenrola aqui.

O segundo tipo de ator apresentado por Soulet (2019) faz parte do que o autor denomina de “o algures como recurso do aqui”. É o ator estratega de Michel de Certeau (1980). Para esses atores sociais, agir estrategicamente não significa investir todos os recursos na ação, mas economizar recursos com vista a uma outra ação. Essa forma de ação baseia-se numa relação de forças entre duas entidades constituídas, identificáveis e conscientes de si próprias e dos recursos de que dispõem. Para retomar a expressão de Michel de Certeau, ela pressupõe “um sujeito de querer e de poder isolável” de um Outro, mas, sobretudo, ela impõe a constituição de um lugar próprio onde reservar os recursos (ou capitalizá-los) para poder reutilizá-los (reinvestir) ulteriormente, ou seja, perder aqui e agora para ganhar algures e mais tarde. Jogando com o espaço, uma vez que se isolam os lugares do contexto, jogando com o tempo, uma vez que se supõe a retirada de meios do contexto a fim de os mobilizar aqui ou ulteriormente algures, o agir estratégico é estimulado por uma finalidade independente das circunstâncias, transcendendo-as mesmo. Nesse sentido, ele é por essência, não somente transformador, visto que é chamado a converter numa situação futura elementos recolhidos numa situação passada ou presente, mas também reflexivo, uma vez que esta conversão pressupõe conceber a sua ação e apreciar os efeitos parciais no seu decurso. O ator estratega integra o algures e o amanhã para agir melhor no aqui e agora.

O ator astuto de Georges Balandier e de Jean Duvignaud (1977) e o ator intérprete de Erving Goffmann (1974) também fazem parte do que Soulet (2019) denominou chamar de “o *algures* como recurso do aqui”. Na astúcia, para o primeiro, o ator é um hipócrita (no sentido grego do termo, aquele que se mantém sob a máscara e a manipula). Funciona sobre um outro registro, metaforizando uma ordem dominante, desviando-lhe o sentido; mas é um desvio realizado sem deixar a situação na qual está inscrito. “A astúcia consiste em minar do interior aquilo que não parece poder ser atacado de frente” (BALANDIER, 1977: 29).

A astúcia faz eco da *Métis* grega, essa forma de inteligência e de pensamento completamente empenhada na prática. Ela é em simultâneo um modo de conhecer, uma atitude mental e um comportamento intelectual, que se baseia na intuição, no desembaraço e no sentido de oportunidade. Tal como *Métis*, ela sabe reconhecer o momento favorável (o *kairos*) que agarra a situação única que não mais se apresentará. Baseia-se numa lógica do golpe bem-sucedido. Feito de cautelas e de enganos, não tem um lugar próprio, é “a ocasião que faz o ladrão”. Retira o seu poder da distância entre as aparências (aqui semelhantes) e a realidade social (aqui verdadeira). Lança armadilhas para enganar um mais forte, decompondo a realidade

para reverter uma relação desfavorável. Pressupõe, pois, um outro mais forte que se apanha por dentro. É a arte do fraco que não consiste nem no ilegal, nem na delinquência, e que caracteriza um modelo operatório que remete para dois registros: os fatos, de um lado, as relações simbólicas, do outro. Permite tomar posse da consciência de um outro através da palavra e da persuasão, de conseguir que o outro faça aquilo que sozinho não se consegue obter e de uma forma em que o outro por si só nunca teria pensado. Esse desvio, que se efetua para conseguir alcançar um fim que se dissimula, baseia-se na produção de uma ilusão verosímil do agora.

Já o ator intérprete de Erving Goffmann (1974) parte do pressuposto que, quando existe interação entre indivíduos, cada um procura obter informações sobre o outro a fim de contribuir para definir a situação. Cada um, por essa razão, é constrangido a dever produzir uma representação situada de si próprio. Os indivíduos estão sempre a representar na vida social. O ator não se confunde, pois, com o papel que desempenha, dispõe sempre de uma certa reflexividade vis-à-vis as suas ações para manter a fachada, esta parte da representação que permite estabelecer ou fixar a definição da situação que é proposta aos observadores. Mas, ao mesmo tempo, a fachada liga o ator, porque, sob pena de se trair, ele deve manter uma coerência de condutas com outras situações anteriormente definidas, mas já conhecidas do público. Uma vez mais, a referência do teatro, com o que se desempenha num segundo plano, é central. No entanto, simultaneamente, é necessário notar a fragilidade das interações, porque os atores, bem como o público, podem enganar-se sobre o que se joga, realmente, na representação, tanto mais que os falsários existem, jogando sobre as aparências para apresentar uma fachada enganadora. Logo, o ator adota expressões com vista a controlar as impressões sobre o público da interação. Se é possível uma distância face ao papel, isso não significa, pois, que, por trás da máscara do ator, exista um “eu” profundo e irreduzível que tornaria possível essa distanciação; pelo contrário, em algumas situações, existe a possibilidade de manifestar uma fidelidade a um outro papel e não porque escape às determinações sociais, mas devido à multiplicidade dos papéis que o ator ocupa.

Esses autores insistem no poder do marginal que constitui parte integrante em diversos sistemas de ação, na relação de uns com os outros e que pode, por esse fato, desempenhar um papel indispensável de intermediário e de intérprete entre lógicas de ação diferentes, mesmo contraditórias. Graças à sua pertença a uma ou outra parte do ambiente mais ou menos ligado, ele tem a capacidade de dominar zonas de incerteza no aqui. Essa virtude vem-lhe da dificuldade em estabelecer aquilo que remete para o interior e o que remete para o exterior, devido a uma fluidez e a uma porosidade das fronteiras organizacionais. Desde logo, a multiplicidade dos envoltivos de um ator constitui para ele uma vantagem considerável:

proteção contra os riscos de perda num campo de investimento, oferta de melhores possibilidades de jogo ofensivo face à oportunidade de acumular recursos que provenham de outros envolvimento, possibilidade de alargar o campo de exercício de uma relação de poder e transportá-lo para um terreno onde a relação de forças é favorável ao ator, e por isso alargar o jogo.

Por fim, Soulet (2019) apresenta os dois últimos tipos de atores sociais, aqueles que se apresentam a partir do “*algures* como elemento do aqui”. O primeiro é o ator marcado pelos seus *algures*, de Ralph Linton (1959). Para esse tipo de ator, o estatuto atual, segundo o qual um indivíduo age num determinado momento, engloba estatutos latentes postos em espera, mas que permanecem, apesar disso, uma parte integrante dos recursos do indivíduo. Todavia, em certas circunstâncias, existe um risco de contaminação de papéis devido às exigências contraditórias desses mesmos papéis.

Nesse contexto, quando a dissociação não é possível, opera-se uma hierarquização dos papéis. Esta ordem de prioridades da escolha em certas circunstâncias encontra-se ligada ao sistema de valores que existe na sociedade nesse preciso momento. O ajustamento não se realiza de maneira concertada entre os atores em situação, mas foi elaborado através da experiência social dos indivíduos que agem e dos seus predecessores. A precedência dos papéis, socialmente construída, permite assim uma eliminação gradual da maior parte dos conflitos que poderiam ter resultado dessas exigências contraditórias.

O último tipo de ator apresentado por Soulet (2019) é aquele “empenhado por si próprio”, de Howard Becker (1970), largamente conhecido pelos estudiosos da Sociologia pelo clássico “*Outsiders: estudos de sociologia do desvio*”. Para ele, a ação dos indivíduos é, de fato, sobrecarregada por compromissos que excedem o *hic et nunc* (neste exato instante e local) do contexto de interação. Howard Becker recorda aquilo que a intencionalidade aparente deve aos compromissos anteriores paralelos. Para se aperceber da continuidade da vida e da coerência das trajetórias, ele mobiliza a noção de apostas adjacentes, apostas que não são forçosamente feitas de forma deliberada, que podem se construir progressivamente, que podem mesmo constituir um compromisso à falta de melhor solução, mas que apresentam a característica tripla de condicionar uma decisão ou ação: 1) a decisão a tomar tem consequências sobre outras atividades não ligadas àquela que está em jogo; 2) o indivíduo colocou-se a si próprio nessa posição devido às suas ações anteriores; 3) o ator tem consciência das repercussões entre estas dimensões aparentemente não ligadas e age em consequência.

Para explicitar essa ideia, Howard Becker mobiliza o exemplo dos professores do Liceu da cidade de Chicago. Afetados a escolas de bairros desfavorecidos, alguns deles

escolhem permanecer o tempo suficiente (demasiado tempo, de fato) para conseguirem os pontos necessários para atingir o topo da lista de espera e assim poder escolher o lugar de afetação. Desse modo visam garantir a afetação a uma escola nos bairros “chiques” com uma reputação mais agradável para o ensino. Quando a oportunidade chega, eles já não desejam mudar de posto porque ajustaram à sua maneira de ensinar aos problemas das crianças das classes desfavorecidas, e os custos de readaptação a uma outra pedagogia, mais adequada às crianças das escolas dos bairros “chiques”, são demasiado elevados.

Conhecer esses tipos de atores sociais e as suas possibilidades de atuação pode ser bastante explicativo da maneira pelo qual estudantes oriundos de classes populares agem, reagem, tensionam, desviam; enfim, jogam o duro jogo da construção das suas existências.

2.4.3 Identidades Transversas e a Noção de Não Integralidade dos Indivíduos

Não temos dúvidas de que, em algum momento, os estudantes egressos por nós pesquisados tenham incorporado, em suas práticas sociais no EMI, um ou vários desses atores agora apresentados. Performar-se é uma característica necessária e saudável de todo ser humano. Compreender a “não integralidade” dos indivíduos em algumas situações pressupõe afastar-se do preconceito de que apenas populações vulneráveis agem assim, de forma enviesada. Como dissemos, agir transversalmente, a partir da atuação, pode ser um exercício de qualquer pessoa, independente do seu estatuto social ou da sua intencionalidade. Contudo, Soulet (2019) também alerta: os atores não são iguais nesse domínio; pelo contrário, nós somos desiguais perante a nossa não integralidade. Além de termos recursos desiguais para gozarmos dessa não integralidade, alguns atores sociais não conseguem manipular estratégias a se fazer valer no futuro, nessa temporalidade que, muitas vezes, não é por eles controlada. Assim, ficam fechados no aqui e integralmente tomados por ele, com os custos que isso pode implicar para si caso de ineficácia da ação. Isso dificulta que algumas pessoas tenham a possibilidade de projetar o futuro. Existe, ainda, uma desigualdade em matéria de não integralidade (a não integralidade de colarinho branco torna-se uma mais-valia enquanto a não integralidade de colarinho azul pode tomar, em alguns casos, a forma social de uma má intenção).

Dessa forma, é necessário, conforme Soulet (2019), alargar a noção de não integralidade e considerar que se trata de uma das propriedades intrínsecas de todo sistema de interação, de toda situação social. Apoiado em Schutz (1987), Soulet ressalta que a atividade comum dos humanos é tipificar. Isso significa limitar o outro ao que é preciso na interação,

considerá-lo nas suas propriedades necessárias e suficientes relacionadas com a razão de ser da interação; e isto, não em razão de uma vontade particular dos atores, mas, fundamentalmente, porque é indispensável que assim seja para que a interação avance.

A partir dessa afirmação, avançamos acerca do que representam as práticas sociais para estudantes no EMI. Esses indivíduos, ao interagirem uns com os outros (de universos sociais e culturais diferentes), tipificam, ou seja, retiram do Outro e da relação estabelecida, somente o que lhe é necessário para fazer avançar em sua interação. Mesmo que esse movimento seja quase que despercebido, existe ali o poder de “agir sobre” alguém, “agir sobre” uma situação e dele ou dela, tirar proveito.

Soulet (2019), hipoteticamente, imagina o significado que teria uma interação caso a totalidade de cada indivíduo fosse levada em conta e o custo considerável que isso teria para os atores, mas também os riscos, para não dizer mais, para a não eficácia da interação, uma vez que nenhuma compreensão seria então possível. Para ele, é preciso que a situação seja definida de forma relativamente partilhada, para distinguir os parâmetros determinantes que permitam desencadear as ações que se impõem para interagir. Os atores são forçados a colocar entre parêntesis aquilo que neste exato instante e local, no mundo vivido, não se relaciona com o problema a resolver. Daqui se conclui que subsiste um excesso de significações na situação definida em comum para poder interagir. Que fazemos então deste excesso de significações não utilizadas?

A resposta para essa questão Soulet (2019) retira da formalização de Schnapper (1991) sobre a dupla não pertença simultânea do imigrado, não integrado nem no aqui, nem no país de origem. Para ela, é necessário tematizar a dupla, ou antes, a múltipla pertença simultânea dos atores sociais. Eles são diversas coisas ao mesmo tempo: estão aqui e simultaneamente *algures*, e isso significa que, analiticamente falando, a situação em que estão implicados não é nunca aquilo que aparenta, sendo somente aquilo que objetivamente ela é. Não haverá, pois, uma realidade em si de uma situação particular, mas antes uma polissemia resultante dessa situação. A realidade é falsa, como pode soar uma nota musical não justa, isto é, ela pode traduzir uma relação desajustada e não coordenada entre os atores. Por outras palavras, é indispensável partir da ideia de que a identidade não cabe num mesmo espaço plano. Jean-Paul Sartre sublinhou a falta de autenticidade constante e fundadora dos atores, ainda que eles sejam animados pela melhor das boas vontades e por uma postura séria. O Eu é sempre um outro, mas que não é nunca completamente estranho ao Eu (o momento amoroso (ALBERONI, 1981) será talvez o único onde o outro inteiro se apresenta como condição necessária e indispensável à relação, à sua existência e à sua continuidade). Por outro lado, o problema lógico não é somente

ou prioritariamente o da coordenação dos atores em situação com a questão do ajustamento mútuo dos papéis, mas, de uma forma mais premente, é o do ajustamento dos planos de situações diversas numa determinada situação.

Somente por um custo que se traduz por uma perda de significação e por uma redução da sua abertura é que a realidade se factualiza e, logo, torna-se realidade para os atores a fim de que eles possam nela desenvolver ações significantes e socialmente eficazes. Para retomar uma metáfora de Goffmann (1974), o social não se joga unicamente no palco, não somente nos bastidores, mas em outros lugares e em outros momentos. Como acontece numa peça de teatro, para compreender e apreciar a importância artística, é necessário ter em conta as representações anteriores, a notoriedade dos atores, o tipo de publicidade, a simbologia do lugar onde ela se representa, as características atribuídas ao encenador (SOULET, 2019).

Identities transversas, por conseguinte, configuram-se como a capacidade que o ser humano tem de mobilizar uma pluralidade de planos numa situação em seu agir em sociedade. Diferentes níveis de existência se sobrepõem e interferem em diferentes graus no quadro social e esses níveis, mais ou menos escondidos, precisam ser levados em conta para que sejamos capazes de entender o que significa o “agir em sociedade”. Nem sempre uma existência apresenta-se de maneira clara; ao contrário, na maioria das vezes, ela permanece pouco visível e de maneira indireta. Daí a dificuldade dos estudiosos do comportamento, das identidades, em revelar aquilo que se encontra sob névoa. Avançar na ideia de pluralidade de planos significa, para Soulet (2019), dar real importância às diferentes esferas da vida social em que o ator encontra-se inscrito e que podem ser mobilizadas quando ele desenvolve a sua ação. Esses “planos recuados” pressupõem papéis e significações diferentes do envolvimento na ação.

Para Erving Goffmann (1991), toda a experiência, toda situação, presta-se a diversos enquadramentos, o que demonstra o caráter múltiplo da relação dos atores com a realidade. Porém, o que se questiona é: como os atores sociais articulam, de fato, os diferentes planos? Esses planos são pensados como concorrenciais e exclusivos para cada ator? Qual é o recurso simultâneo que esses atores mobilizam em seus diferentes planos? As respostas típicas em sociologia para essas questões estão, segundo Soulet (2019), na explicação que se faz do ponto de vista do sistema em termos de controle, de normas, de socialização e do ponto de vista dos atores em termos de significações, de negociações, de acordos e têm em comum uma “epistemologia da transparência”. O trabalho sociológico consiste, então, em revelar esta ordem e os seus modos de fabricação, mesmo que os atores não tenham plena consciência da história que fazem ou da ordem que negociam (STRAUSS, 1992).

Discutir identidades transversas e a não integralidade dos indivíduos na construção das suas trajetórias leva-nos a refletir se, em alguns momentos, não estamos construindo uma falsa intuição sociológica a partir da análise dessas trajetórias. Para Bataille (1980), se na fabricação do social pelos indivíduos existem perdas e excedentes, fica difícil resolver a questão daquilo que se perde e do que sobra naquilo que é produzido. Dessa forma, o social pode nos apresentar como uma ficção, enquanto ordem social reguladora, o que coloca no centro da análise toda a sua complexidade, a sua não lisibilidade, a labilidade do social, o seu fechamento, a polissemia do social, a sua não redutibilidade, o transbordar do social, a sua não unicidade. É imprescindível, então, dar lugar à desordem no sentido que lhe atribui Georges Balandier (1988): a sociedade não corresponde a uma ordem global que já exista ou como resultado de um acordo entre atores, mas é uma construção permanente, inacabada, incompleta, feita de aparências e de representações (SOULET, 2019).

Seguir por essa via é, para Soulet (2019), um convite a que se derive para uma epistemologia, já não da transparência, mas da opacidade (LE ROY, 1999), renunciando a querer revelar uma trama clara e unívoca do social e optar, pelo contrário, por pensar o excesso de significações no social e o entrelaçado desordenado, mas apesar disso estruturante, das ações humanas, ainda que seja necessário estar plenamente consciente do perigo a que uma tal proposição se expõe: o perigo de pender para a afirmação de uma socialidade subterrânea, tão irreduzível quanto invisível, que formaria o âmago e o corpo do social.

Para avançar um pouco nesta dupla direção do fictício e opacidade do social, duas perspectivas parecem prováveis ao autor: a que se situa ao nível da ação dos atores nesta desordem estruturante e aquela que se situa no espaço entre a desordem e a estrutura.

2.4.4 O “agir na desordem”

“Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”
(Paulo Freire²²)

Em alguns momentos, dedicamo-nos, nesta tese, à tentativa de atribuir um sentido coerente às ações dos indivíduos (chamados de agentes sociais²³ em Bourdieu). Compreender

²² FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, p. 76-77.

²³ Agente, ator, sujeito e autor são definições ou formas identitárias que compõem a identidade social dos indivíduos. “Traduzem denominações diferentes que serão consideradas como sintomas das distintas maneiras do

essas ações é também compreender as estratégias que esses agentes usam para “jogar o jogo”, disputá-lo, ou seja, fazer parte de um campo.

Como já dissemos, para Bourdieu (2001), entrar no jogo pressupõe participar da *illusio* específica de um campo; disputar com outros participantes determinados capitais e acionar uma forma de interesse, um investimento que expresse o reconhecimento tácito dos participantes no valor do que ali está em jogo. Desse modo, entrar no jogo supõe a adesão paradoxal a um conjunto mais ou menos radicalmente novo de pressupostos e, ao mesmo tempo, a descoberta de móveis de competição e de urgências ignorados e incompreendidos pela experiência ordinária. Buscar as finalidades específicas de um campo de luta e compreender quais são os investimentos absolutos por parte de todos os que (e somente esses) participam desse campo e as disposições (quase sempre implícitas) desses agentes, obriga-nos a entender que “o jogo da construção do social se faz às cegas, por uma pluralidade de atores que operam recortes, sobreposições, aproximações, assim como afastamentos” (SOULET, 2019, p. 46).

Pesquisas sociológicas que se dispõem a analisar esses jogos de ação precisam, inicialmente, entender o que significa “agir na desordem”.

Ao citar os trabalhos de Javeau (2001), Soulet (2019), observa indícios do que seria essa desordem. Para ele, o social se constrói de forma precária, por tentativas e erros e as formas que essa construção desemboca não têm qualquer continuidade. Os humanos estão sempre a improvisar e não é a razão razoável e nem a razão racional que governa as suas ações, mas o seu tatear de seres incompletamente competentes e a mistura dos seus desejos numa base de aproximações constantes. Isso nos mostra que a estrutura que daí resulta é insegura, frágil e precária.

Essas evidências impulsionaram a análise das práticas sociais dos indivíduos (estudantes) em nossa pesquisa. Tirar o peso do “politicamente correto” e do “facilmente compreensível” nas análises das trajetórias é permitir que as enxerguemos assim como devem ser: plurais, incompletas, travestidas, não-lineares, portanto, desordenadas. Nessa mesma direção, Bourdieu (1986) afirma que as trajetórias não são uma sequência cronológica e lógica

fazer sociológico” (científico) (DUBAR, 2004, p. 57) e dependem, sobretudo, da concepção da linguagem a ser utilizada pelo pesquisador, pois trazem embutidas em si quatro modalidades de se considerar o indivíduo e o social. Elas se relacionam a quatro formas identitárias típicas que compõem a identidade social dos indivíduos, além de estarem diretamente relacionadas a quatro “paradigmas” sociológicos franceses. Em relação ao uso das definições “Agente Social” em Bourdieu ou “Ator Social”, para as Sociologias do Indivíduo”, os teóricos da análise estratégica afirmam que o termo “ator” não designa a figura do “agente”, porque se trata de um indivíduo “autônomo, capaz de cálculo e de manipulação e que não apenas se adapta, mas inventa, em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros” (CROZIER E FRIEDBER, 1977, p. 38 apud DUBAR, 2004).

dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa. Para ele, nossas vidas não são um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser entendido como a expressão unitária de uma "intenção" subjetiva e objetiva, de um projeto cronologicamente perfeito.

Por sua vez, Soulet (2019) adverte que, ao mesmo tempo, sendo os humanos o resultado da produção de que participam, não fogem a uma certa reificação da sua própria obra, por mais inconsistente e desordenada que ela seja. Sem querer e sem o procurarem explicitamente, produzem quadros e códigos que vêm constranger e limitar a sua desordem funcional coletiva. É como se, sabedores da nossa desordem, quiséssemos, de alguma maneira, estabelecer ordem nos acontecimentos da nossa vida.

Nesse contexto, Bourdieu (1986) também ressalta em “A Ilusão Biográfica”:

O sujeito e o objeto da biografia (o entrevistador e o entrevistado) têm, de alguma maneira, o mesmo interesse em aceitar o postulado do sentido da existência relatada (e, implicitamente, de toda a existência). Sem dúvida, temos o direito de supor que a narrativa autobiográfica sempre é inspirada, ao menos em parte, pela preocupação de dar sentido, de dar razão, de identificar uma lógica por vezes retrospectiva, por vezes prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo-se relações inteligíveis, como aquelas dos efeitos das causas eficientes ou finais, entre os estados sucessivos, constituídos como estágios de um desenvolvimento necessário. (E é provável que essa busca pela coerência e a necessidade seja a princípio vantajosa, variando de acordo com a posição e a trajetória que os entrevistados têm na iniciativa biográfica). Essa tendência de se tornar o ideólogo da própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões próprias com intuito de lhes dar coerência, como aqueles que implicam a instituição de determinados acontecimentos como causas ou, mais comumente, como fins, encontra a cumplicidade natural do biógrafo, que por suas disposições de profissional da interpretação tende a aceitar essa criação artificial de sentido (BOURDIEU, 1986, p. 184).

Todavia, essa perspectiva tende a mostrar-se falha e limitada, porque, segundo Soulet (2019), os indivíduos não desistem de contornar esses quadros, de se ajustar a todos eles, travestindo-os; de os subverter, para permitirem de novo a expressão do excesso de significação do social, para abrir espaço para a desordem criadora.

O mundo social, na concepção de Bourdieu (1986), tende a relacionar a normalidade com a identidade, entendida como constância de si mesmo de um ser responsável, por conseguinte, previsível ou, no mínimo, inteligível, à maneira de uma história bem construída (em oposição à história contada por um idiota), dispõe de todos os tipos de instituições de totalização e de unificação do eu. A mais evidente é obviamente o nome próprio que designa o mesmo objeto em qualquer universo possível, ou seja, concretamente, em momentos diferentes do mesmo campo social (constância diacrônica) ou em diferentes campos ao mesmo tempo (unidade sincrônica para além da multiplicidade de posições ocupadas).

Bourdieu apoia-se em Ziff (1960) que descreve o nome próprio como "um ponto fixo em um mundo em movimento". Por essa forma singular de nomeação que o nome próprio constitui, é estabelecida uma identidade social constante e duradoura, que garante a identidade do indivíduo em todas as suas histórias de vida, em todos os campos possíveis nos quais ele intervirá como agente.

Não restam dúvidas que essa forma de totalização e de unificação dos indivíduos pelas instituições é uma maneira de cercear a liberdade de ser quem se é, com os seus mal-entendidos, inadequações e frestas existenciais. Assim, Soulet (2019) ressalta que o que deve atrair o nosso interesse, enquanto pesquisadores, em primeiro lugar, é a insistência focada na situação inacabada dos atores e no papel da ignorância nas interações, instituindo, desde logo, zonas de incerteza importantes nas transações realizadas por esses atores. É assim que se dá lugar ao jogo e às ações de travessia (JAVEAU, 2001).

Nesse contexto, as análises que faremos nos próximos capítulos partem de uma reflexão: a noção de identidades transversas é uma promessa razoavelmente possível, de acordo com Soulet (2019), seu principal expoente. Contudo, ele nos adverte quanto ao sentido literal dessa perspectiva teórica, uma vez que a sua potencialidade analítica ainda não foi totalmente adquirida e o seu caráter sedutor pode criar ilusões e conduzir-nos a reflexões sobre caminhos que não sejam transversos. Por isso, avançaremos com a necessária cautela epistemológica e analítica quando se analisam práticas sociais, especialmente, de indivíduos pertencentes às classes populares.

2.4.5 O “ambiente elástico da ação social”

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura”
(Fernando Pessoa²⁴)

A tarefa da sociologia sempre foi, para Setton (2015), independentemente das escolas sociológicas, compreender as experiências pessoais a partir de lógicas grupais e societárias, mas é preciso, hoje, admitir novos recortes. Para a autora, o antigo modelo interpretativo tem apresentado dificuldades, na medida em que a noção de uma sociedade

²⁴ PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In: Poemas de Alberto Cairo. Lisboa: Ática, 1946 (10. ed. 1993).

integrada desfaz-se com o surgimento de vivências contingentes e incertas. Não se trata de opor-se a uma leitura posicional. Segundo Martuccelli (2007), trata-se de uma necessidade epistemológica de se compreender as incertezas de um mundo atravessado por uma variedade de orientações em constante disputa. Os indivíduos não seriam efeitos diretos das circunstâncias econômicas, políticas ou sócio-históricas. Estas devem ser vistas como um espaço de um jogo cuja elasticidade obriga a reconhecer e considerar o trabalho que os indivíduos desenvolvem sobre si.

Ainda de acordo Martuccelli (2007), o espaço das escolhas individuais, como, por exemplo, a valorização da escolarização ou o seu inverso, é dado pelas texturas, pelas consistências sociais, isto é, os indivíduos fazem uso de soluções biográficas no interior das contradições sistêmicas. Os indivíduos não são mais obrigados a se espelharem nas autoridades (familiar e escolar); ao contrário, podem estabelecer comportamentos menos obedientes e mais reflexivos frente às dificuldades que encontram ao longo de suas experiências socializadoras. Posto isso, a sociologia da individuação serviria como uma alternativa complementar de interpretação da realidade social, a qual interroga sobre o tipo de indivíduo estruturalmente produzido por uma sociedade em um período histórico. Perscrutando o trabalho que indivíduos fazem consigo mesmo, pode-se observar respostas singulares a dificuldades comuns, como a escolarização, respostas diferentes que resultam de uma pluralidade de posições, recursos, estratégias e habilidades articuladas.

Reis e Dayrell (2015) destacam como Martuccelli conjectura a percepção da vida social em sua elasticidade, indicando a articulação entre processos sociais e experiências pessoais, a história da sociedade e a biografia dos indivíduos. E completam:

Em torno de cada um de nós há um tecido elástico composto de relações familiares, profissionais, afetivas, ou seja, “nosso verdadeiro mundo”. Há necessidade de apreender as diversas geometrias pelas quais se desenham nossa relação com o mundo e com os outros e que nos sustentam. Alguns suportes dão mais possibilidades de êxito no processo de individuação, por isso é preciso compreender como diferentes suportes possibilitam a construção de sujeitos autônomos, visto que nem todos garantem o sucesso da individuação. Há um vínculo profundo entre nossa individuação e nossos suportes, a consistência dos ambientes que nos envolvem (REIS; DAYRELL, 2015, p. 6).

Compreender, conseqüentemente, a multiplicidade de repertórios sociais diferenciados, coerentes ou contraditórios (LAHIRE, 2004) é privilegiar o olhar para o entrelaçamento de experiências nas vivências no território de moradia, na trajetória de escolarização, no trabalho, na internet (particularmente nas redes sociais digitais), etc. As configurações dessas tramas socializadoras na perspectiva multidimensional projetam a

percepção de indivíduos singulares não redutíveis a uma lógica única. Afinal, são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas dimensões da vida ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, essas últimas derivadas das suas múltiplas esferas de existência. Nele se cruzam e interagem sentidos particulares e diferentes (REIS; DAYRELL, 2015). “Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles” (SETTON, 2013, p. 200).

Encontrar o justo ponto entre uma honesta interpretação sociológica e as experiências individuais é tarefa precípua da sociologia na contemporaneidade. Setton e Sposito (2013) salientam os limites impostos por Martuccelli à sociologia tradicional que busca apreender o indivíduo com base em certa representação do mundo social. Para ele, uma leitura tradicional tenderia a conceber a significação e a trajetória das ações dos indivíduos deduzidas de sua posição e função em um domínio social constituído.

De acordo com essa perspectiva, as condutas dos indivíduos seriam formadas e deformadas pelos agenciamentos das estruturas invisíveis que constituiriam as ações individuais; os sujeitos, por sua vez, seriam percebidos como produto imediato de um entrelaçamento de forças de origem social (MARTUCCELLI, 2002, 2007, 2010b). Mesmo essa leitura estando em voga, Martuccelli (2007, 2010b) afirma que a situação atual obriga a repensar tal enquadramento, seja no continente europeu, seja na América Latina. Na realidade, a crise da ideia de agente ou ator social e a correspondência estrita entre trajetória social, processo coletivo e vivência pessoal exigiram da sociologia novos caminhos.

Para Martuccelli (2002), a questão do social não pode mais ser apreendida exclusivamente a partir das posições sociais, de um sistema de relações sociais ou de certa concepção de ordem social. A novidade relativa da situação atual, consoante o autor, provém do fato de que daqui para frente, entre o vivido pelos atores e a linguagem dos analistas, a distância não cessa de crescer. Nesse sentido, as classes sociais deixam de ser o formidável princípio de unidade política, intelectual e prático da vida social. Os estudos sobre trajetórias e experiências individuais tornam-se hesitantes. As fronteiras entre os grupos sociais, sem desaparecerem, fazem dos percursos experiências fluidas. Além de tudo, ainda de acordo com o autor, não existiriam universos fechados para os indivíduos, sendo difícil pensar os significados das ações ou suas determinações exclusivamente a partir da posição ocupada por um ator social em um contexto bem circunscrito.

Dessa maneira, Soulet (2019), ao discutir o conceito de “ambiente elástico da ação social”, também tomando como apoio teórico os estudos de Martuccelli (2005), aponta a

necessidade de substituir o conceito de um mundo social rígido por um intermundo social dotado de uma série de elasticidades. É essa maleabilidade/elasticidade que, segundo o autor, permite explicar que os comportamentos e as interações se realizam com sucesso apesar de um número considerável de fracassos. Assim, avançar com a noção de elasticidade é jogar simultaneamente com a maleabilidade (a deformação originada pela tensão) e com a resistência (a impossibilidade de num momento aumentar a tensão devido à resistência do material). Fazê-lo é reconhecer a conjunção de uma dimensão aberta da sociedade que dá lugar à diferença, à flexibilidade, ao contraditório, com uma dimensão fechada da sociedade que obriga a que se integre a ação das contrariedades e dos limites gerados pela própria consistência do social produzido.

Para considerar esse duplo efeito simultâneo de maleabilidade e resistência, bem como com a ideia de contradição e coerência da sociedade, Martuccelli (2005) mobiliza duas importantes noções: 1. A de texturas, ou seja, a existência de camadas de significações virtuais em todas as relações e em todos os objetos e 2. A de coerções ou os rigores contra os quais a ação esbarra, impondo, de alguma forma, limites que devem ser concebidos como móveis, intermitentes e mediatos.

Outra noção usada por Martuccelli (2007), intrinsicamente relacionada à noção de “ambiente elástico da ação social” e discutida por Reis e Dayrell, é a de “suportes”. Os suportes sempre se colocam diante da questão de “como o indivíduo é capaz de sustentar-se no mundo”. Na análise dos autores, os suportes podem ser materiais, simbólicos, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou não, mas sempre têm o efeito de apoiar, sustentar e fomentar as experiências dos indivíduos. Entretanto, esses suportes só fazem sentido dentro de uma lógica social, não é possível elegê-los previamente.

Em torno de cada um de nós há um tecido elástico composto de relações familiares, profissionais, afetivas, ou seja, “nosso verdadeiro mundo”. Há necessidade de apreender as diversas geometrias pelas quais se desenham nossa relação com o mundo e com os outros, que nos sustentam. Alguns suportes dão mais possibilidades de êxito no processo de individuação, por isso é preciso compreender como diferentes suportes possibilitam a construção de sujeitos autônomos, visto que nem todos garantem o sucesso da individuação. Há um vínculo profundo entre nossa individuação e nossos suportes: a consistência dos ambientes que nos envolvem (REIS; DAYRELL, 2015, p. 6).

Dessa maneira, uma das nossas buscas durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa empírica será justamente a de conhecer quais os suportes que sustentam a existência

dos estudantes pesquisados na busca em compreendermos o percurso escolar longo e exitoso, além da rede de apoio e proteção que esses indivíduos mobilizam ao longo das suas trajetórias.

Mais uma vez, embasados em Soulet (2019), atentamo-nos com os conceitos. Muito mais do que um programa operatório, o ambiente elástico de ação social propõe uma perspectiva intuitiva e, por trás da sedução do conceito, perfila-se a questão de “como alcançar, empiricamente, esses intermundos”, jogar com as diferentes camadas de significações e com os infinitos planos de ação simultâneos traçados (mesmo que involuntariamente), pelos atores sociais.

2.4.6 As “*épreuve*” ou provações em Danilo Martuccelli

[...] Primeiro é preciso transformar a vida, para cantá-la em seguida. [...] É preciso arrancar alegria ao futuro. Nesta vida morrer não é difícil. O difícil é a vida e seu ofício (Vladimir Maiakóvski²⁵)

A sociologia de Danilo Martuccelli apresenta-se como um importante referencial teórico e analítico na atualidade quando se trata da tentativa de compreender os indivíduos sob o ponto de vista da sua singularização. O persistente dilema enfrentado nos estudos sociológicos entre estruturas histórico–sociais e experiências individuais não é negligenciado em Martuccelli. Ao contrário, o autor, num golpe de mestre, prefere aproveitar-se desse diálogo entre estrutura e indivíduo para encontrar lacunas interpretativas que apontam em direção a uma centralidade epistemológica no indivíduo e na sua tentativa de constituir-se como ser singular a partir das suas experiências sociais.

Em entrevista “Como os Indivíduos se Tornam Indivíduos”, Martuccelli (2013) elucida três importantes questões: a primeira diz respeito à questão da diferenciação social; a segunda questão refere-se aos processos de racionalização e, finalmente, o autor apoia-se em teorias que discutem a modernidade e a “produção” de indivíduos a partir dela. Partindo das contradições e aproximações encontradas nessas teorias, Martuccelli, além de não excluir as distâncias entre elas, aproveita os pontos em que elas dialogam para construir um importante referencial analítico que em muito nos auxiliará nas nossas análises das entrevistas em grupo e

²⁵ Publicado no livro: "Maiakóvski - Poemas", traduzido por Boris Schnaiderman, Augusto de Campos e Haroldo de Campos, Editora Perspectiva.

individual que serão discutidas nos próximos capítulos. Um desses instrumentais analíticos é o que Martuccelli chama de “*épreuve*”²⁶.

Dessa forma, ancorados em Danilo Martuccelli e em seu conceito de “*épreuve*”, a nossa intenção metodológica é trazer uma nova categoria explicativa para a análise das relações que se estabelecem nas experiências dos jovens no Ensino Médio Integrado do IFNMG - Campus Avançado Janaúba e o quanto essas experiências sociais foram motivadoras das suas trajetórias de vida.

Para Araújo e Martuccelli (2010), ao abandonar fórmulas teóricas universais, somos convidados a pensar sobre a realidade espacial e temporal específica de cada localidade mediante vivências históricas particulares, o que nos permite compreender, com mais assertividade, os mecanismos responsáveis pela fabricação de indivíduos em contextos variados.

Numa espécie de sociologia histórica, Martuccelli insiste que observemos a dinâmica societária, ou seja, os processos simultâneos de socialização e individuação como fundamentalmente históricos. Assim, o desafio será sempre estabelecer o laço entre experiências pessoais e jogo coletivo. Sua proposta, assim, é de que o estudo do indivíduo deva ser hoje material de reflexão da sociologia. Consoante o autor, se a individuação se produz na intersecção de uma diacronia e de uma sincronia, seria necessário, então, apreender em um nível biográfico os fatores que condensam uma situação histórica e social. A noção de *épreuve* — numa tradução literal, desafio ou dificuldade — consistiria em um operador analítico, já que permitiria religar processos estruturais, espaços e itinerários pessoais (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010).

Pinto (2011) salienta que o foco da análise em Martuccelli deve partir da compreensão do processo de individuação dos sujeitos a partir das suas experiências no mundo, ou seja, a partir das diversas *épreuves* por ele enfrentadas, pois “*la individuación define un tipo de sociedad y la define por el conjunto estandarizado e historicamente variable de pruebas a*

²⁶ Fazemos desta observação de Álida Leal a nossa própria observação nessa tese de doutoramento. Em traduções da obra de Danilo Martuccelli no Brasil, é comum nos depararmos com o termo “prova”. Destaco que não faço aqui uso de tal palavra, e sim do termo “provação”, por acreditar que a tradução do termo “*épreuve*” para o espanhol “*prueba*” e a tradução para o português “prova” acabou ocasionando algumas incorreções e/ou mal-entendidos na interpretação dessa categoria analítica, dificultando avanços na produção do conhecimento no campo da sociologia, por meio do seu uso em pesquisas de naturezas diversas (LEAL, Álida Angélica Alves. Desafios comuns, enfrentamentos singulares: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AZXNNG/1/tese_lida_a_alves_leal.pdf. Acesso em 24 de fev. 2023 às 10:18).

los que somete a los individuos” (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010). Todavia, o que podem ser essas provações? São alguns dos momentos-chave que perpassam a vida de praticamente todos os indivíduos em um dado momento e espaço e que atuam a partir da subjetividade desses indivíduos em seus processos de individuação (PINTO, 2011).

As *épreuve*, ainda com base em Pinto (2011), possuem quatro facetas: 1. Caracterizam-se enquanto uma situação difícil e dolorosa na qual os indivíduos são confrontados e que produz distintas percepções dos processos vivenciados; 2. Pressupõe a existência de particularidades dos sujeitos. Os atores, ao confrontarem uma *épreuve*, produzem diferentes repostas a elas, devido, especialmente, à sua capacidade ou não de resiliência; 3. Há um caráter seletivo advindo das *épreuve*. Ao serem defrontados pelas *épreuve* os indivíduos podem obter sucesso ou falhar e o resultado do processo produz diferentes consequências; 4. Existe um certo conjunto estrutural de desafios. Cada sociedade, em cada momento histórico, apresenta determinada racionalização das vivências. Cada sociedade possui um conjunto de *épreuve* mais ou menos pré-determinadas. A pandemia da COVID-19, por exemplo, é um conjunto estrutural de desafios (*épreuve*) que acometeu a vida de milhões de jovens, especialmente da juventude periférica, a partir de março de 2020.

O conceito de *épreuve*, em especial, está para a Sociologia do Indivíduo assim como o conceito de *habitus* está para a teoria bourdieusiana. Sendo assim, Pinto (2011) ressalta que o primeiro seria uma espécie de subjetivação do segundo. Enquanto o *habitus* é a disposição criada, principalmente, a partir da primeira socialização, internalizada inconscientemente pelo indivíduo, cara a um determinado grupo social, as *épreuve* são alguns dos momentos-chaves que perpassam a vida de praticamente todos os indivíduos em um dado momento e espaço e que atuam, a partir da subjetividade dos indivíduos, no seu processo de individuação, dependendo dos resultados obtidos no enfrentamento de cada uma dessas *épreuve*.

Martuccelli²⁷ (2013) está interessado em fazer perguntas sobre as características ontológicas da vida social a partir da ação. Dessa perspectiva, a consistência do social define o que ele acredita que é o grande recurso ontológico da vida social - ou seja, aquela em que se é possível agir de forma diferente. Por isso, Martuccelli usa as metáforas de maleabilidade ou elasticidade resistente: quando agimos, a realidade é o que resiste (várias restrições que condicionam o nosso comportamento), e ao mesmo tempo assumimos que existe, em última instância, um limite intransponível (o momento, para colocá-lo metaforicamente, de um choque

²⁷ Entrevista de Danilo Martuccelli a Maria da Graça Jacintho Setton e Marília Pontes Sposito. Como os indivíduos se tornam indivíduos? 2013.

com a realidade). Em outras palavras, a ação social se desenvolve contornando a coerção eficaz por um lado e postulando a existência de um limite imaginário por outro. Diante dessa característica ontológica da vida social, o trabalho específico de todos na sociedade histórica consiste em reduzir e canalizar a elasticidade da ação (em muito graças às instituições).

Na busca por compreender, ainda apoiados em Araújo e Martuccelli (2010), os desafios históricos socialmente produzidos, culturalmente representados e desigualmente distribuídos os quais os indivíduos estão obrigados a enfrentar no seio de um processo estrutural de individuação, fomos acompanhando, através de suas narrativas, quais foram esses desafios históricos vividos por esses atores sociais pesquisados durante o tempo em que cursaram o Ensino Médio Integrado.

Queremos evidenciar aqui que a escolha do referencial teórico-metodológico para esta tese de doutoramento, além de apontar as diferenças que os autores base escolhidos guardam entre si, visa transparecer as suas complementariedades. De alguma maneira, as contribuições de Danilo Martuccelli e Marc-Henry Soulet são respostas ao pioneirismo de Bourdieu e suas pesquisas que tentaram explicar como agem os indivíduos a partir das suas posições sociais.

Esperamos que o maior ganho dessa tese seja o de colaborar para a reflexão da ideia de uma Sociologia da Educação mais singularista. Contudo, a centralidade epistemológica do indivíduo nesta análise sociológica não tem o intuito de abandonar a preocupação com as “estruturas estruturantes estruturadas” que, conforme defende Bourdieu, exercem dominação sobre os indivíduos. Ao contrário, amparados em Setton e Sposito (2013), o nosso objetivo é que, nesse diálogo entre estruturas histórico-sociais e experiências individuais, possamos abrir uma nova brecha interpretativa que tenha como inquietação desvelar as dificuldades da sociologia contemporânea em dar conta das experiências sociais vividas pelos indivíduos.

2.5 Juventudes e Classes Populares

2.5.1 Juventudes

Eu sou o medo do fraco
A força da imaginação
O blefe do jogador
Eu sou, eu fui, eu vou

(Raul Seixas em Gita²⁸)

²⁸ “Gita” foi composta por Paulo Coelho, um grande leitor do Bhagavad-Gita, e Raul Seixas em 1974.

Em nível de representações sociais dominantes, a juventude é vista, atualmente, muito mais como um “problema social” do que como uma “possibilidade transgressora”. Fenômenos sociais como delinquência, toxicodependência, desemprego, sexualidade, entre outros, têm sido, frequentemente, relacionados ao universo dos jovens, especialmente, àqueles pertencentes às classes populares. Porém, ainda são incipientes os estudos que tratam da potência dessa categoria.

Foi ao longo do século XX que a categoria sociológica “juventude” ganhou maior visibilidade nas investigações, particularmente naquelas desenvolvidas por pesquisadores das Ciências Sociais e da Educação. Para Teixeira (2011), essa multiplicação de análises, ancoradas em diferentes recortes teórico-metodológicos sobre questões relacionadas à juventude, parece guardar certa vinculação com os desdobramentos produzidos pelas transformações sociopolíticas mais amplas, que afetam transversalmente espaços de social cujos papéis mostravam-se, até então, claramente delineados, tais como a família, a escola e o trabalho. Dito de outra forma: tratar dos desafios e perspectivas da juventude contemporânea significa tratar dos processos de escolarização básica, do acesso ao ensino superior, da inserção no mundo do trabalho, da violência, enfim, de metabolismos múltiplos de desigualdade social, matrizes de seletividade e mobilidade socioeconômica.

Em verdade, a autora afirma que, enfrentar as questões postas pelo debate atual sobre juventude implica fortalecer a crítica a pressupostos que tendem a naturalizar essa categoria, o que indica a insuficiência de abordagens assentadas simplesmente em critérios cronológicos. Dessa forma, categorizar “juventude” é tarefa complexa, se consideramos que se trata de arbitrários culturais socialmente elaborados para definir em que dado momento, e mediante quais rituais de passagem, é possível transpor uma etapa da vida em direção a outra. Logo, não há como negar que, em espaços-tempos distintos, são múltiplas as juventudes: “São muitas as juventudes e entre elas sempre há territórios de resistências por força da criatividade [...]” (NOVAES; VANUCCHI, 2004, p. 11).

Nessa mesma perspectiva, Esteves e Abramovay (2008) defendem que a realidade social demonstra que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de

classe, gênero, etnia, grupo etc. Por outro lado, os autores salientam que, ainda que se reconheça a enorme diversidade existente entre os jovens – traduzida pelas diferenças de gênero, faixa etária, classe social, raça/cor, local de moradia, condição econômica, entre diversas outras, nota-se a existência de vários aspectos comuns às juventudes como um todo. Por conta disso, é que também “não se apela para uma visão fragmentada por tipo de jovens, e se ressalta que há elementos comuns a todos os jovens” (UNESCO, 2004).

Para Bourdieu (1978), cada campo, como escreveu a propósito da moda ou da produção artística e literária, possui suas leis específicas de envelhecimento. É preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta. Isso é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso, pelo menos, analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poder comparar sistematicamente as condições de vida, o mundo de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos "jovens" que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos, fundada na subvenção. Se assim o fizéssemos, encontraríamos diferenças análogas em todos os domínios da existência.

Os garotos malvestidos, de cabelos longos demais, que nos sábados à noite passeiam com a namorada numa motocicleta em mau estado são os que a polícia para. Dito de outra maneira, é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum. Num caso, temos um universo da adolescência, no sentido verdadeiro, isto é, da irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de *man's land* social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos. É por isso que muitos adolescentes burgueses sonham em prolongar a adolescência: é o complexo de Frédéric de *Éducation Sentimentale* que eterniza a adolescência. Assim, as "duas juventudes" não apresentam outra coisa que dois polos, dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos "jovens" (BOURDIEU, 1978).

Se são muitas as juventudes ou, pelo menos, duas juventudes, como reporta Bourdieu (a dos herdeiros e a das classes populares), será assim, no plural, que trataremos essa categoria. Apesar de entendermos também que algumas expectativas podem ser mais ou menos homogêneas, como a necessidade de conclusão da escolarização básica, prestar o ENEM,

inscrever-se em processos seletivos, entrar numa universidade, conseguir ascender ao mundo do trabalho, sexo, relações familiares, etc., não podemos, de modo algum, negligenciar o fato de que existe um abismo entre esses dois universos sociais. Sendo assim, estamos dispostos a mergulhar nesta complexa teia de significações juvenis e, apesar de compreendermos as múltiplas juventudes, um grupo social particularmente nos interessa: os jovens de origem popular e os caminhos tortuosos percorridos até a sua entrada na universidade pública. E, como pontua Teixeira (2011), a fim de compreendermos essas trajetórias, seguramente, será preciso partir do princípio de que esse caminho não se inicia quando ingressam no ensino médio, mas se inscreve em toda a trajetória socioeducacional que o antecede, ainda que esta etapa da educação básica seja identificada, em geral, como a antessala do vestibular (hoje, na maioria dos casos, do ENEM), estágio crucial para o ingresso na universidade.

2.5.2 Classes Populares

"Não tenho medo de nada. Temos que ensinar o medo a ter medo de nós"
(Elza Soares).

Discutir o conceito de “classes populares” nesta tese faz-se especialmente importante se levarmos em conta as inúmeras leituras realizadas pelas ciências sociais a respeito dessa categoria, e as tentativas de minimizar a existência de formas de individualidades no seio dessas classes, priorizando leituras extremamente homogêneas, coletivistas e preconceituosas que, ainda hoje, recaem sobre os seus membros.

Como definir, então, “classes populares”? Araujo e Martuccelli (2019), amparados em Schwartz (1987), afirmam que essa caracterização é, obviamente, mais frágil do que outras designações de classe como trabalhadores ou empregados, assalariados ou trabalhadores independentes, pois tende, muitas vezes, a associar sob uma designação comum membros destes diferentes grupos sociais. Para os autores, na América Latina, esta dificuldade é ainda mais aguda desde que foram adicionadas discussões e diferenciações suplementares em torno dos “marginais”, dos “trabalhadores informais”, das “classes subalternas” ou, de maneira especialmente aguda mais recentemente, dos “pobres”, cada uma delas sublinhando a heterogeneidade interna das classes populares.

Da mesma maneira, compreender quem são as juventudes populares que acessam o Ensino Médio é igualmente complexo, pois como muito bem pontua Dubet (2002), em uma

sociedade complexa e diversificada como a brasileira, a instituição escola – e sua homogeneidade de valores e princípios – não é mais possível. Dessa maneira, é preciso pensar um outro modelo de escola, muito mais aberto às pluralidades e singularidades tão comuns às classes populares

Algumas dificuldades sociológicas são bem comuns quanto à definição de “classes populares” e serão aqui enumeradas a partir dos estudos de Araújo e Martuccelli (2019). A primeira é o erro em sempre procurar um vínculo entre a posição socioeconômica e a atitude sociocultural dos indivíduos. O que alguns estudos qualitativos têm mostrado nos últimos anos é que os atores sociais tendem a autopoicionar-se como membros das classes populares em função de sua profissão, de sua renda, do seu bairro de residência, de sua trajetória escolar, mas também com base em traços fenotípicos ou atitudes culturais (ARAUJO, 2009, 2010).

Outra dificuldade apontada pelos autores é a natureza mesma da “cultura popular”, que quase sempre é interpretada como uma cultura dominada (definida pela coerção ou déficit) ou, ao contrário, que o “povo” esteja definido a partir de suas virtudes culturais de resistência e alteridade. Em ambos os casos, por vias distintas, aparece uma forte dicotomia entre uma leitura “miserabilista” e uma interpretação “populista” (GRIGNON; PASSERON, 1989); entre aqueles que só consideram a cultura popular desde seu déficit de legitimidade em relação à cultura das classes superiores, inclusive em nível de seus códigos linguísticos (BERNSTEIN, 1975), e os que, em reação, esforçam-se em ler a cultura popular de maneira autônoma, negando, para seguir o mesmo exemplo, que a língua popular, apesar de sua especificidade oral, suponha diferenças de nível cognitivo ou intelectual (LABOV, 1976).

Por fim, Araujo e Martuccelli (2019) postulam que a terceira dificuldade no estudo do popular é a tentação de reduzir os membros das classes populares em estereótipos coletivos na tentativa de encontrar tipos de individualidade popular sob a forma de grandes caracteres nacionais ou morais. Para esses estereótipos populares, os autores, baseados em Oscar Lewis (1982), dão o nome de “cultura da pobreza”.

A partir da evocação dessas três grandes dificuldades por Araújo e Martuccelli (2019), e em concordância com as suas ideias porque acreditamos que sejam aquelas que mais se aproximam das nossas e das juventudes que analisamos, optaremos pela proposição da noção de “individualidade popular” ao tratar esses atores sociais. Essa noção por nós adotada visa distanciar-se tanto da ideia do popular a partir das grandes figuras macrosociais do sujeito ou da identidade popular quanto dos trabalhos que buscam dar conta da singularidade desses atores unicamente como uma consequência idiossincrática de uma série altamente personalizada de eventos biográficos (ou disposicionais).

Afinal, a nossa proposição, ao estudarmos as individualidades que trouxeram atores sociais de classes populares à universidade pública, é identificar nesses jovens as atitudes específicas que os levam à construção de um sentido próprio do mundo. Nesse contexto, dar conta das individualidades populares supõe, sem prejuízo do que corresponde à noção de cultura popular, compreender suas características a partir da forte porosidade observável das orientações normativas em relação às experiências sociais (ARAÚJO, 2009).

O que observamos nas entrevistas compreensivas leva-nos a afirmar que existem inclinações muito singulares dessas individualidades populares. Em nenhum momento temos o interesse de denegar a importância do aspecto coletivo para essas individualidades, mas é preciso pontuar aspectos pessoais como força, habilidade e uso das oportunidades por esses atores sociais que demonstram uma autonomia cultural relativa. Essa autonomia, para Araújo e Martuccelli (2019), é fruto de experiências sociais, históricas e específicas e delata uma iniciativa prática diante do mundo, às vezes de adaptação, às vezes de rechaço, e permite dar conta da modalidade dual das individualidades populares – afirmando seu duplo caráter de experiências comuns e individuais.

Dessa maneira, acreditamos que tanto os aspectos coletivos (comunidades de pertença, capital cultural de origem, capital cultural tardio reconstruído a partir das experiências sociais no IFNMG, *épreuve*, etc.), quanto os aspectos individuais (força, habilidade, uso das oportunidades, processos burlados, atuação, desvios, etc), “costurados juntos”, foram os responsáveis pela construção do tecido dessas trajetórias de sucesso escolar.

2.6 Sobre o que convenciamos chamar de “Sucesso Escolar”

É sabido que o Ensino Médio é a etapa da Educação Básica que, ultimamente, tem sido alvo de discussões acirradas no Brasil, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência de estudantes de meios populares, além do sonho, muitas vezes distante, de entrada no ensino superior. Por isso, é nítida a disputa de narrativas inflamadas sobre o Novo Ensino Médio por parte de teóricos do campo da Educação, com especial ênfase para as críticas tecidas pelos especialistas do campo progressista em defesa da revogação de tal reforma e da necessidade de conceber um currículo para o ensino médio brasileiro que vá em direção dos interesses de todos os estudantes, inclusive daqueles que, historicamente, foram alijados das oportunidades educacionais. Segundo eles, o Novo Ensino Médio inviabiliza o sonho dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que não propicia aos estudantes de meios populares o conjunto

de conhecimentos necessários para concorrer a uma vaga na universidade pública e, conseqüentemente, a sua entrada com dignidade no mundo do trabalho.

Embora saibamos que o número de estudantes que acessam a escola tem aumentado progressivamente nos últimos anos no Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2012 – 2019) mostram que em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo. Esses dados elucidam o quanto ainda temos que percorrer para que o nível de instrução estimado para as pessoas de 25 anos ou mais de idade (aquelas que pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização) seja alcançado com sucesso no país. A educação básica no Brasil é um direito público subjetivo, ou seja, pertence a todo indivíduo que nasce em solo brasileiro. É esse nível educacional que forma para o desenvolvimento da cidadania e para a ampliação da democracia. Acessá-lo e concluí-lo é o primeiro passo rumo ao que convenciamos chamar de “sucesso escolar”.

Contudo, para além da compreensão dos caminhos percorridos que levam ao ingresso e à conclusão do ensino médio por estudantes oriundos de meios populares no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, o nosso interesse foi compreender como esses estudantes contrariam prognósticos e avançam rumo ao improvável. O que sugerimos é que o ensino superior no Brasil, até pouco tempo, tinha como público aqueles estudantes pertencentes às camadas mais altas da população brasileira. Era o destino certo dos privilegiados; a vitória meritocrática dos filhos da classe média e o não destino dos filhos da classe trabalhadora pertencentes aos meios populares.

A partir de 2010, com a lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto daquele ano, o governo do presidente Lula garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, também foi levado em conta um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Depois disso, muita coisa mudou. As universidades federais e os IF ficaram mais plurais; abriu-se um mundo de possibilidades para aqueles que nunca haviam tido a chance de sonhar com o acesso ao ensino superior.

A partir de um estudo sobre sucesso escolar no ensino médio, Castro e Júnior (2016) observaram que muitos jovens, mesmo pertencendo a classes sociais menos favorecidas, almejavam o acesso ao nível superior e a esperada mobilidade social, embora sem os meios ideais para persegui-los. Eles avaliavam os prováveis custos, riscos e benefícios e assim iam construindo suas trajetórias escolares heterogêneas. Capazes de agir de forma autônoma em favor dos seus interesses, apesar de não serem totalmente esclarecidos, muitos desses jovens adaptam-se às oportunidades e constrangimentos que caracterizam sua situação social (GOLDTHORPE, 2010).

A pesquisa mostrou que esses jovens não percorrem a trajetória usual de seus pares de origem social desfavorável, nem a dos indivíduos das classes médias/ altas, mas realizam um percurso novo e criativo, construído a partir das oportunidades observadas, com estratégias, por vezes, inovadoras (isto é, nunca empreendidas por outros membros do grupo), possíveis de realização em função de oportunidades, por exemplo, de acesso e condições de permanência no sistema de ensino público.

Essas características apontadas no estudo de Castro e Júnior (2016) também foram por nós observadas em nossa pesquisa. Dessa maneira, a análise dos percursos escolares e das trajetórias de vida dos atores sociais aqui apresentados nos possibilitou construir um conceito para o que convenciamos chamar de “sucesso escolar”. Sucesso é aqui compreendido como a entrada de estudantes de meios populares na universidade pública e que tiveram toda a sua trajetória de escolaridade em instituições de ensino também públicas. A questão da reprovação e/ou abandono escolar em algum momento dessa trajetória não foi por nós considerada fator de impedimento ao que chamamos de sucesso escolar, apesar de não ser o caso de nenhum estudante que faz parte da nossa amostra.

Neste próximo capítulo analisaremos o perfil socioeconômico do universo de estudantes que acessou os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG – Campus Avançado Janaúba (anos 2016, 2017, 2018 e 2019) para, a partir das características gerais, procedermos à análise das características específicas e das estratégias de ação nos dois últimos capítulos da tese.

CAPÍTULO III - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFNMG – CAMPUS AVANÇADO JANAÚBA

Neste capítulo, o nosso objetivo foi traçar o perfil socioeconômico dos estudantes que acessam os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, buscando, a partir da análise de dados socioeconômicos numa perspectiva longitudinal (anos 2016, 2017, 2018 e 2019), conhecer melhor quem é este público ingressante. Esses dados constam nos documentos preenchidos no ato da matrícula na instituição.

A nossa intenção, neste primeiro momento, foi verificar a totalidade desses indivíduos para, posteriormente, conhecê-los mais de perto, em um grupo menor, utilizando instrumentos metodológicos que nos permitam uma maior aproximação desses estudantes.

Para isso, foram analisados os requerimentos de matrícula onde constam informações como sexo, idade, estado civil, cor/raça, renda familiar, número de pessoas na família, local de residência, forma de ingresso no IFNMG. Analisamos, ainda, a ficha de identificação do estudante (que consta se ele/ela possui um número de inscrição social – NIS (CadÚnico)²⁹ e a ficha de saúde que traz dados sobre plano de saúde, calendário vacinal, existência ou não de deficiência e necessidade de tratamento especializado. Além disso, analisamos o questionário socioeconômico respondido por esses estudantes e que traz informações quanto à situação de trabalho do pai e da mãe, experiências laborais, trajetórias anteriores de escolarização, hábito de leitura, tempo dedicado às atividades de lazer, meios utilizados para se manterem informados e grau de escolaridade do pai e da mãe.

Esses dados foram imprescindíveis no sentido de nos ajudar a reconstruir o mundo social desses indivíduos a partir de categorias que pressupõem uma referência permanente ao sistema completo das suas inter-relações anteriores às experiências construídas no Ensino Médio Integrado no IFNMG – Campus Avançado Janaúba.

Compreender esses indivíduos antes e depois do Ensino Médio Integrado nos permitiu entender o volume de capital cultural de origem e o que foi possível construir de capital cultural tardio a partir das experiências vividas durante essa etapa da Educação Básica.

²⁹ NIS – CadÚnico trata-se do número de inscrição social do Cadastro Único dos programas sociais.

3.1 De quais indivíduos estamos falando?

Foram analisados 99 documentos nesta etapa da tese, o que corresponde a 66% do total de estudantes matriculados nos quatro anos que são o nosso recorte temporal. Nos anos de 2016 e 2017 foram matriculados 80 estudantes no Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, sendo 40 estudantes por ano e nos anos de 2018 e 2019 foram matriculados neste mesmo curso 70 estudantes, ou seja, 35 em cada ano. O total de estudantes que acessou o referido curso nestes 4 anos é de 150, porém, o nosso recorte considerou apenas as pastas de alunos em que constavam o “requerimento de matrícula”, a “ficha de identificação”, a “ficha de saúde” e o “questionário socioeconômico” devidamente preenchidos. Muitas pastas de alunos não traziam esses documentos, especialmente aqueles estudantes que ingressaram na instituição pelo sistema universal de vagas e para quem não houve obrigatoriedade do preenchimento dos dados socioeconômicos. Importante pontuar também que no ano de 2019 houve a entrada de uma nova turma com 35 estudantes do curso Técnico em Vigilância em Saúde Integrado ao Ensino Médio, mas como o processo seletivo para esse curso foi simplificado, não consideramos a análise dos documentos de entrada desses estudantes.

Os dados presentes nos documentos analisados são utilizados pelo campus em resposta às demandas da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – DAEC, criada em outubro de 2016, com a atribuição de gerir, promover e desenvolver programas, projetos e atividades relacionadas à assistência ao educando, às ações inclusivas e à comunidade interna do IFNMG.

3.1.1 Os Requerimentos de Matrícula

Primeiramente, discorreremos sobre as informações que constam no requerimento de matrícula: sexo, naturalidade, data de nascimento, estado civil, número de pessoas na casa, renda familiar, renda familiar per capita, cor/raça, bairro de moradia e forma de ingresso no IFNMG. Queremos destacar que, como bem nos lembra Barbosa (2009), essas características individuais que estamos analisando deixarão de ser consideradas em si mesmas para assumirem a posição de indicadores de padrões sociais que precisam ser desvendados.

A Tabela 1 apresenta um resumo dessas variáveis, suas categorias, valores absolutos e percentuais.

Tabela 1: Dados Socioeconômicos dos Estudantes do EMI – Campus Avançado Janaúba de 2016 a 2019.

Variável	Categorias	Valores absolutos	Percentuais
Sexo dos Estudantes	Masculino	32	32,3
	Feminino	67	67,7
Naturalidade dos Estudantes	Janaúba	73	73,7
	Cidades circunvizinhas	12	26,3
Local de Moradia	Bairros centrais	35	35,35
	Bairros periféricos	53	53,55
	Cidades circunvizinhas	11	11,1
Procedência da Moradia	Zona Urbana	96	96,9
	Zona Rural	3	3,1
Número de pessoas que moram juntas na mesma casa	Até 02 pessoas	8	8,1
	03 pessoas	14	14,1
	04 pessoas	43	43,4
	05 pessoas	25	25,3
	06 pessoas	5	5,1
	Não responderam	4	4
Renda Familiar	0,5 Salário	3	3
	1 Salário	21	21,2
	1,5 Salários	13	13,1
	2 Salários	8	8,1
	2,5 Salários	11	11,1
	3 Salários	4	4,1
	3,5 Salários	6	6,1
	4 Salários	5	5,1
	4,5 Salários	4	4,1
	5 salários	2	2
	5,5 Salários	2	2
	6 Salários	2	2
	8 Salários	2	2
	9 Salários	1	1
	11 Salários	1	1
	13 Salários	1	1
16 Salários	2	2	
19 Salários	1	1	
Não responderam	10	10,1	
Renda per capita	Acima de 1,5 salário-mínimo	7	7,1
	Abaixo de 1,5 salário-mínimo	79	79,8
	Não responderam	13	13,1
Cor/raça	Branco	27	27,3
	Pardo	56	56,6
	Preto	16	16,1

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Quanto ao sexo dos estudantes matriculados, 32 são do sexo masculino e 67 declararam ser do sexo feminino. Não havia no requerimento um campo para que estudantes que não se reconhecem no sistema binário pudessem se autodeclarar. Esses números demonstram que a representação feminina no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, no que diz respeito aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, é mais que o dobro da representação masculina.

Se, historicamente, as mulheres foram relegadas ao papel de reprodutoras, cuidadoras e, portanto, mantenedoras da vida na esfera doméstica, hoje, dados do IBGE Educa (2019) apontam um aumento exponencial da escolaridade das mulheres frente aos homens, embora as mulheres continuem sendo minoria em algumas áreas do conhecimento.

Segundo dados do IBGE Educa (2019), mesmo em meio a tantas transformações ocorridas ao longo do último século (maior participação das mulheres no mundo de trabalho, crescente escolarização, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados de pessoas. Em 2019, os homens dedicaram em média 11 horas por semana aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, enquanto o tempo dedicado pelas mulheres a estas tarefas foi de cerca de 21 horas e meia por semana. Mulheres que precisam conciliar trabalho remunerado com os afazeres domésticos e cuidados de pessoas, em muitos casos, têm empregos parciais, ou seja, com menos horas semanais. Enquanto 15,6% dos homens estavam em empregos de até 30 horas semanais, 29,6% das mulheres tinham empregos com até esta carga horária.

Apesar de todos esses números alarmantes que recaem duramente sobre as mulheres no Brasil, no que diz respeito à educação, mostra-se uma tendência geral de aumento da escolaridade feminina em relação à masculina, sendo que as mulheres atingem, em média, um nível de instrução superior ao dos homens.

Apesar das tentativas de invisibilização feminina nesta sociedade de bases patriarcais e dos múltiplos mecanismos implícitos de discriminação e segregação que atuam para manter essas desigualdades de gênero, as mulheres reagem e, pelo acesso à Educação, vão mudando suas histórias e, por conseguinte, seus destinos.

Quanto à naturalidade, 73 estudantes, ou seja, a maioria, é natural e reside na cidade de Janaúba. Outros 12 estudantes são de cidades vizinhas como Porteirinha (distante 35 km de Janaúba e que permite a mobilidade diária desses estudantes da sua cidade de origem para realizarem seus estudos no Campus Janaúba); Mato Verde, Espinosa, Jaíba e Nova Porteirinha.

Em relação à moradia dos estudantes, consideramos a localização do bairro no desenho da cidade de Janaúba. Os bairros foram divididos como centrais e periféricos.

Dos 99 documentos pesquisados, 35 mostram o centro da cidade ou os bairros centrais de classe média como local de moradia; 53 estudantes moram em bairros periféricos populares e 11 estudantes moram em cidades circunvizinhas, dos quais não foi possível fazer uma análise das características do seu local de moradia.

Quando perguntados sobre a sua procedência, 96 estudantes declararam morar na zona urbana e apenas 3 são residentes na zona rural.

Estudos que consideram a variável “local de moradia dos estudantes” podem revelar informações importantes que precisam ser levadas em conta nas discussões no campo da Sociologia da Educação. Morar próximo ou distante da instituição de ensino traz à tona questões como facilidade de deslocamento, acesso aos bens culturais, socialização, rendimento escolar, acesso à Internet; além disso, pode revelar histórias de exclusão social e, conseqüentemente, de exclusão escolar.

O acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação – TDICS –, por exemplo, está intimamente relacionado ao local de moradia. É sabido das dificuldades operacionais para a instalação de redes de internet na zona rural. Além de fragilizar os laços dos estudantes com a Educação Profissional, o problema da inacessibilidade às tecnologias digitais acaba por operar, de acordo Anjos e Cardoso (2022), como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais, especialmente em tempos de pandemia, quando houve a incorporação do ambiente virtual como espaço remoto de estudo e aprendizagem. A nosso ver, o entendimento alargado sobre o local de moradia dos estudantes é essencial para o planejamento da oferta de educação para estudantes da Educação Profissional.

Todos os estudantes estão na idade certa para acessar o Ensino Médio, ou seja, 15 anos de idade, não apresentando defasagem idade/série. Sem entrar no mérito das discussões calorosas sobre aprovação/reprovação escolar de estudantes na rede pública de ensino, esse dado por nós observado aponta para uma juventude que confere importância significativa à escola e às possibilidades vislumbradas a partir dela.

Quanto ao estado civil, todos os estudantes declararam-se solteiros. Isso, em síntese, poderia significar que este público tem maiores condições de se dedicar integralmente aos estudos. Por outro lado, não podemos colocar este fato como uma regra, pois, muitas vezes, esses estudantes colaboram nas tarefas domésticas e também ajudam os pais na busca por melhores condições de existência. O requerimento de matrícula não constava um campo para que os alunos apontassem sobre a existência de filhos. Dessa forma, não basta uma leitura

superficial dos dados. Para compreender melhor sobre o tempo disponível que esses estudantes têm para se dedicarem aos estudos, somente uma pesquisa aprofundada conseguiria responder melhor a essa questão.

Quando questionados sobre o número de pessoas que moram juntas na mesma casa, chegamos aos seguintes resultados: 8 estudantes têm famílias com apenas duas pessoas (todas elas monoparentais chefiadas pela mãe). A chefia feminina significa, para Barbosa (2009), uma redução do capital social dos estudantes, pois indica a ausência do pai e, muitas vezes, a presença quase virtual da mãe que trabalha em horário integral, dispondo, portanto, de pouco tempo para dedicar-se aos filhos. Quatorze estudantes têm famílias com 3 membros; 43 têm a clássica configuração familiar (pai, mãe e dois filhos). Vinte e cinco estudantes possuem família com 5 membros e 5 estudantes declararam possuir uma família de 6 pessoas. Quatro estudantes não informaram o número de membros na família. Esta questão revela que as variáveis familiares como “presença de pai e mãe” e “número de membros familiares” estão intimamente relacionadas ao capital social dos estudantes. Questões como essa são capazes de verificar, segundo Barbosa (2009), em que medida os processos de formação das famílias e o seu comportamento reprodutivo, expressos pelo grau de nuclearização, pelo grau de predomínio das famílias monoparentais e pelo número de irmãos, influenciam o desempenho escolar dos indivíduos.

Quanto à renda familiar, faz-se imperioso, antes da análise, discorrer sobre os valores do salário-mínimo (SM) nos anos que fazem parte dessa pesquisa. Em 2016 o salário-mínimo era de R\$ 880,00; em 2017 era de R\$ 937,00; em 2018 de R\$ 954,00 e, por fim, em 2019 era de R\$ 998,00. A renda média dos 99 estudantes das 4 entradas que analisamos é de 3 SM, mas, é importante salientar que os valores variam de 0,5 SM a 19 SM por família, o que aumenta a renda média de todos os participantes. A maioria dos estudantes (21 = 21,2%) declarou renda familiar de 1 salário-mínimo. Três estudantes declararam renda familiar de 0,5 salário-mínimo; 13 estudantes têm renda de 1,5 salários; 8 estudantes de 2 salários; 11 estudantes disseram ter renda familiar de 2,5 salários; 4 estudantes têm renda de 3 salários; 6 estudantes têm renda de 3,5 salários; 5 possuem renda de 4 salários; 4 têm renda de 4,5 salários; 2 com renda de 5 salários; 2 possuem renda de 5,5 salários; 2 possuem renda de 6 salários; 2 estudantes declararam renda familiar de 8 salários; um estudante possui renda familiar de 9 salários-mínimos; 1 têm renda familiar de 11 salários; 1 possui renda familiar de 13 salários; 2 possuem renda familiar de 16 salários e, finalmente, apenas 1 estudante declara ter renda familiar de 19 salários-mínimos. Dez estudantes não preencheram o campo “renda” no requerimento de matrícula. Se considerarmos apenas aqueles que têm renda média familiar de

mais de 5 salários-mínimos, teremos 14 estudantes que se encontram nessa situação. A renda média per capita é de R\$ 805,00, valor menor que um salário-mínimo por pessoa da família. Esses 14 estudantes que destoam da maioria em relação à renda, elevam tanto a renda média familiar, quanto a renda média per capita de todos os envolvidos. Dessa maneira, é essencial observar as discrepâncias existentes entre as posições econômicas das famílias medidas pela renda familiar mensal, uma vez que há uma grande diferença entre uma família que sobrevive com 0,5 salário-mínimo/mês e outra que vive com 19 salários-mínimos/mês.

Em relação à renda per capita, dos 99 estudantes analisados, apenas 7 possuem renda per capita acima de 1,5 salário-mínimo. A maioria, 79 estudantes, possuem renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo. Treze estudantes não declararam o valor da renda per capita.

Interessante observar que, dos 24 estudantes que entraram pelo sistema de reserva de vagas pelas categorias VRRS, ou seja, vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita, apenas 2 deles realmente se enquadram nesta categoria. Dezesete estudantes que ingressaram no IFNMG através dessas categorias, têm renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo e se enquadrariam, portanto, em outras categorias. Essa situação observada deixa claro como a desinformação pode prejudicar a entrada dos estudantes que mais precisam em instituições desta natureza.

Quinze estudantes ingressaram na instituição pela categoria VRRI (vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e 11 estudantes escolheram a opção VRRI-PPI (vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas), totalizando 26 estudantes. Todos os discentes que optaram por essas duas categorias enquadram-se no perfil socioeconômico exigido.

O que se pode notar é que o público que acessa os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFNMG – Campus Avançado Janaúba é, em sua maioria, de baixa renda e, portanto, público-alvo das políticas de ações afirmativas para os Institutos Federais.

Quando inquiridos sobre a cor/raça, 27 estudantes se autodeclararam brancos; 56 disseram ser pardos e 16 estudantes se consideraram pretos.

Para Moraes (2021a), essa variável abre um debate importante sobre a instrumentalização da cor da pele como forma de ocupar um espaço historicamente negado a negros e negras no Brasil.

A questão que se coloca a partir das autodeclarações pode ser bastante problemática se levarmos em conta as dificuldades encontradas por estudantes e profissionais da Educação para o acesso desse público às instituições públicas federais no Brasil, como as Universidades e os Institutos Federais. Daí a importância das comissões de heteroidentificação, formada por avaliadoras e avaliadores que analisam se pessoas que se declararam pretas/pardas de fato o são. Nessas instituições públicas, candidatos e candidatas precisam passar por esta avaliação para, somente depois, ingressarem (ou não) nos cursos pretendidos.

No IFNMG, a partir do segundo semestre de 2021, os processos seletivos para os cursos técnicos e superiores contam com o processo de heteroidentificação para quem se autodeclara negro (a) – preto(a) ou pardo(a) – e indígena para concorrer às cotas étnico-raciais.

A heteroidentificação, segundo a assessoria de imprensa do IFNMG (2020), é um processo que complementa a autodeclaração dos candidatos que concorrem às vagas reservadas para negros(as) – pretos(as) e pardos(as) – e indígenas. A finalidade é fazer cumprir o que determina a lei, efetivar a política afirmativa e evitar possíveis fraudes. O(A) candidato(a) que se autodeclara negro(a) - preto(a) ou pardo(a) - para concorrer às cotas, se for classificado no processo seletivo, é convocado a se apresentar diante de uma banca que vai realizar a heteroidentificação. Devido à pandemia, as bancas no ano de 2021 não foram presenciais, aconteceram por meio de plataforma virtual.

No caso de candidatos(as) indígenas, o processo de heteroidentificação é diferente. No momento da matrícula no IFNMG, quem concorre às vagas reservadas para indígenas deve apresentar declaração oficial emitida pela Funai (Fundação Nacional do Índio), atestando a relação de pertença étnica e social a um grupo ou comunidade indígena estabelecido no Território Nacional Brasileiro, o RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) ou declaração de pertencimento étnico de três lideranças de sua comunidade.

A banca de heteroidentificação baseia-se exclusivamente nos aspectos fenotípicos do(a) próprio(a) candidato(a), que é o conjunto de características visíveis, a exemplo de cor da pele, textura do cabelo, formatos do rosto, lábios e nariz. A ascendência não é levada em conta, ou seja, não importa que pais, avós ou bisavós sejam negros – pretos ou pardos. Além disso, não são considerados quaisquer registros (civis ou militares) ou documentos (IFNMG, 2020).

Mas a questão, como tudo o que compete a esta nação, não é simples. Moraes (2021b) nos lembra que é impossível não interseccionalizar a discussão – ou seja, levantar questões como gênero e classe social –, já que a soma de alguns fatores tem o poder de nos “clarear” ou “enegrecer” mais. Há ainda questões geográficas: alguém percebida como negro em um lugar predominante branco como o Sul do país pode parecer muito clara e mesmo branca

em regiões mais negras, como a Bahia. Uma contradição enfrentada pelas bancas de heteroidentificação – que termina de certa forma tendo que assumir um enorme problema bastante anterior a todas elas, o próprio racismo de marca brasileiro – é a diferença entre o censo produzido pelo IBGE e os critérios da heteroidentificação. Segundo os números mais recentes do instituto, 45,8% da população são pardos, 8,8% pretos e 44,2% brancos. Os números são produzidos pelo censo do IBGE, e eles usam uma metodologia que contam todos os pardos e não só os pardos negros. Mas na hora da aplicação da Lei de Cotas, busca-se aplicar principalmente para as pessoas pardas que são negras, já que as categorias L2 e L6 (voltadas para cotas raciais, e não sociais) são resultantes da luta de enfrentamento ao racismo.

Existe uma grande contradição nesse sentido. Se queremos construir frentes de resistência a todo tipo de preconceito e produzir reparação étnica, a categoria L2 (candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental ou Médio, conforme o caso, em escolas públicas) e a categoria L6 (candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental ou Médio, conforme o caso, em escolas públicas), precisam ser alargadas o suficiente para amparar todas as pessoas que foram alijadas de oportunidades sociais e, logo, educacionais, ao longo da história.

Importante, ainda, reconhecer que ser pobre e branco é diferente de ser pobre e negro no Brasil, inclusive para aqueles que se entendem como pardo, seja o pardo de pele clara, média ou escura. Certamente, configura-se como um desafio definir quem entra e quem não entra nessas categorias. As comissões de heteroidentificação racial em instituições públicas acabam se responsabilizando por um problema que é muito anterior a elas.

Outro desafio que se apresenta quanto às cotas raciais é o da interseccionalidade, ou seja, o estudo da sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação. Nesse caso, seria preciso identificar e examinar como diferentes categorias, sejam elas biológicas, sociais e culturais, tais como gênero, raça, classe, capacidade, orientação sexual, religião, idade, geolocalização e outros eixos de identidade interagem em níveis múltiplos e, muitas vezes, simultâneos. O cruzamento de todos esses fatores pode se mostrar como essenciais para a compreensão de que alguns indivíduos carregam, em um só corpo, mais fatores hierárquicos do que outros, ou seja, alguns são mais vulneráveis. Uma adolescente pobre e negra enfrenta tanto machismo quanto o racismo de classe e o de raça. Três fatores hierárquicos em um só corpo. Além da cor da pele, pesam a classe social e o gênero, que a “enegrecem” mais. Que cotas, neste sentido, estas pessoas

(pardas-pardas ou pardas-claras) deveriam procurar? Pergunta Moraes (2021b). Raciais? Sociais? Adentrar em uma instituição pública como cotista ainda é algo difícil e doloroso que milhares de pessoas que buscam o sistema de cotas raciais e passam pelas bancas de heteroidentificação precisam enfrentar.

Por fim, o último campo analisado do requerimento de matrícula para o Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio foi a forma de ingresso no IFNMG.

No Regulamento das Ações Afirmativas para Ingresso à Educação Profissional no IFNMG (IFNMG, 2020, p. 5), em seu Art. 1º consta que o ingresso nos cursos ofertados pelo IFNMG se dará por meio de processo seletivo, vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada – SiSU, podendo ofertar outras formas de acesso. O processo seletivo é a forma utilizada para ingresso nos cursos técnicos de nível médio, presenciais e a distância, nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao Ensino Médio, bem como nos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos – Proeja (IFNMG, 2020).

Para a compreensão mais alargada dessa questão, interessa-nos explicitar melhor acerca do sistema de reserva de vagas nas instituições federais de ensino brasileiras.

A ampla concorrência é a forma de ingresso universal nessas instituições. Nela, podem concorrer estudantes oriundos de escolas públicas e privadas e sem restrições de renda. Nos processos seletivos para os cursos técnicos integrados no IFNMG, 50% (cinquenta por cento) das vagas são reservadas para esse público. Os primeiros colocados nos processos seletivos (ex: os 20 primeiros de 40 vagas ofertadas) são classificados pelo sistema universal de vagas, mesmo que tenham tentado o processo seletivo como cotistas.

As Ações Afirmativas adotadas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG, 2020) referem-se a um conjunto de ações voltadas para o ingresso de estudantes em seus 11 campi, fundamentadas nas políticas públicas direcionadas para a proteção de minorias, grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorrida no passado ou no presente, visando assim, remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso dessa parcela da população às instituições públicas de ensino (Incluído pela Resolução Consup nº 84, de 20 de abril de 2020).

De acordo com o regulamento (IFNMG, 2020), a política de ingresso de estudantes tem como objetivos: I – ampliar o acesso de minorias e grupos discriminados ao longo da nossa história; II – promover um espaço plural, resultado de diferentes trajetórias, buscando efetivar as ações afirmativas previstas na legislação; III – colaborar para a redução das desigualdades

sociais e econômicas, permitindo uma igualdade de oportunidades para que mais jovens oriundos de escola pública possam ingressar no ensino médio e ensino superior público; IV – contribuir para a eliminação das desigualdades e das segregações, que são consideradas socialmente desfavoráveis, tanto para o indivíduo, quanto para o conjunto de população.

Em seu art. 3º, o regulamento prevê, em consonância com a legislação vigente, que a instituição reservará, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, respeitando a proporção mínima de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e vagas reservadas para pessoas com deficiência (PcD), considerando o último censo demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao estado de Minas Gerais.

O Sistema de Reserva de Vagas³⁰ divide-se em 9 categorias, a saber: 1. VRRI ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula 5) salário-mínimo per capita; 2. VRRI-PPI ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas; 3. VRRI-PPI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam deficientes; 4. VRRI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e que sejam deficientes; 5. VRRS ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; 6. VRRS-PPI ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas; 7. VRRS-PPI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam deficientes; 8. VRRS-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e que sejam deficientes e, por fim, 9. VPcD ou vagas reservadas às pessoas com deficiência (ampla concorrência).

³⁰ A Lei de Cotas (12.711), de 29 de agosto de 2012, garante a reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais do país para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Em abril de 2020, o Regulamento das Ações Afirmativas para Ingresso à Educação Profissional no IFNMG foi revisado pelos órgãos colegiados da instituição e o Sistema de Reserva de Vagas ganhou mais uma categoria. Em seu Art. 4º consta que o IFNMG reservará 5% (cinco por cento) do total de vagas da ampla concorrência, de cada curso e turno, ao candidato “egresso de Escolas Família Agrícola – EFA”, em consonância com a legislação vigente. Caso o percentual de vagas reservadas aos egressos das EFA resultar em número fracionado, este será elevado até o primeiro número inteiro subsequente. No parágrafo 2º consta que, no caso de não preenchimento das vagas reservadas aos egressos das EFA, as vagas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes da ampla concorrência.

Esclarecidas essas questões, elaboramos a Tabela 2 que consta cada uma das possibilidades de entrada e o número de estudantes que ingressaram na instituição em cada uma delas.

Tabela 2 – Possibilidades de ingresso no IFNMG

Variável	Categorias	Valores absolutos	Percentuais (%)
Forma de Ingresso no IFNMG	Ampla Concorrência	48	48,5
	VRRI	15	15,1
	VRRI-PPI	11	11,1
	VRRS	11	11,1
	VRRS-PPI	13	13,1
	VPcD	1	1,1

VRRI – vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula 5) salário-mínimo per capita; VRRI-PPI – vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas; VRRS – vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; VRRS-PPI – vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas; VPcD – vagas reservadas às pessoas com deficiência - ampla concorrência.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O nosso levantamento concluiu que, dos 99 estudantes pesquisados, 48 ingressaram no IFNMG – Campus Avançado Janaúba pela Ampla Concorrência, o que segue a lógica de 50% das vagas reservadas para esta categoria; a forma de ingresso de 15 estudantes foi através das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula 5) salário-mínimo per capita (VRRI); 11 estudantes ingressaram pelas vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e

indígenas (VRRRI-PPI); outros 11 estudantes tiveram acesso à instituição através das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita (VRRS); 13 estudantes ingressaram através das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (VRRS-PPI) e, finalmente, apenas 1 estudante adentrou na instituição por meio das vagas reservadas às pessoas com deficiência – ampla concorrência (VPcD).

Não houve, em nenhum dos anos analisados e no recorte dos discentes estabelecido nesta tese, nenhuma entrada pelas categorias VRRRI-PPI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam deficientes; VRRRI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e que sejam deficientes; VRRS-PPI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam deficientes e VRRS-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e que sejam deficientes.

As políticas de ações afirmativas para os cursos técnicos nos Institutos Federais têm, como um dos seus pilares, além da garantia de acesso a grupos historicamente alijados de oportunidades, garantir maiores índices de permanência e êxito desses estudantes na Educação Profissional brasileira. Pesquisas voltadas para esta modalidade da Educação Básica têm apontado que, políticas de acesso à educação por si só não são capazes de garantir a inclusão do estudante ingressante por meio da reserva de vagas. Mais do que isso, cabe às instituições dessa natureza apresentarem projetos estratégicos voltados para a garantia da permanência e êxito de todas e todos. Nos limites que foram definidos para esta tese de doutorado, não conseguiremos discutir como o IFNMG – Campus Avançado Janaúba têm trabalhado com as políticas para a garantia da permanência/êxito dos seus estudantes. Pesquisas prospectivas, nesse sentido, são essenciais para demonstrarem o que está para além do acesso de grupos minoritários nesta instituição de ensino.

3.1.2 Inscrição em Programas Sociais e Dados Sobre a Saúde dos Estudantes

A nossa análise, a partir de agora, encarregar-se-á de discutir uma importante questão de ordem social e econômica e que incide diretamente sobre as políticas públicas educacionais, especialmente em países com múltiplas desigualdades, como o Brasil: a Inscrição Social – NIS (CadÚnico). Na sequência, falaremos sobre dados referentes à saúde dos estudantes pesquisados, como o acesso a um plano de saúde, calendário vacinal, existência de deficiência e necessidade de tratamento especializado.

O Número de Identificação Social (NIS) permite que pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza realizem o cadastro no CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais). Dessa maneira, através do NIS e do registro no CadÚnico, os governos identificam as famílias brasileiras de baixa renda e conseguem planejar ações para esse público, o que dá o direito a esses indivíduos de gozarem dos benefícios dos programas governamentais.

Segundo informações que constam no sítio eletrônico da Caixa Econômica Federal (2022), as informações provenientes do CadÚnico são utilizadas pelo Governo Federal, pelos Estados e pelos municípios para implementação de políticas públicas capazes de promover a melhoria da vida dessas famílias.

Devem estar cadastradas famílias de baixa renda que ganham até meio salário-mínimo por pessoa ou que ganham até 3 salários-mínimos de renda mensal total. Diversos programas e benefícios sociais do Governo Federal utilizam o CadÚnico como base para seleção das famílias, como: Programa Auxílio Brasil; Programa Minha Casa, Minha Vida; Bolsa Verde – Programa de Apoio à Conservação Ambiental; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI; Fomento – Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; Carteira do Idoso; Aposentadoria para pessoa de baixa renda; Programa Brasil Carinhoso; Programa de Cisternas; Telefone Popular; Carta Social; Pro Jovem Adolescente; Tarifa Social de Energia Elétrica; Passe Livre para pessoas com deficiência; Isenção de Taxas em Concursos Públicos, inclusive para os processos seletivos do IFNMG. Os Estados e municípios também utilizam os dados do CadÚnico como base para seus programas sociais.

Em relação ao NIS (CadÚnico), o nosso levantamento revelou que 80 estudantes não possuem ou não declararam Inscrição Social e apenas 19 estudantes apresentaram o registro. Interessante observar que, se cruzarmos esses dados com a variante “renda”, o que se pode notar é que, se a maioria, ou seja, 79 estudantes, possuem renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo, por que somente 19 deles declararam o Número de Inscrição Social? Pelo que

parece, a desinformação ainda é um fator preponderante e digno de atenção em instituições públicas de ensino, o que também pode revelar que o baixo capital cultural dos estudantes e seus familiares mostra a estreita relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares cristalizadas na educação profissional brasileira. Daí o complexo papel da Diretoria de Assuntos Estudantis do IFNMG (DAE) para mapear os estudantes mais vulneráveis e atendê-los em suas necessidades. Além disso, o não cadastramento dessas famílias de baixa renda nas plataformas dos governos revela que os programas sociais não estão chegando plenamente àqueles que mais precisam. Mais uma vez, é preciso ficar claro que a desinformação é um entrave considerável na luta para a redução das desigualdades sociais no Brasil.

Quanto ao acesso a um plano de saúde privado, dos 99 estudantes pesquisados, 21 declararam possuir; 53 estudantes afirmaram não ter acesso e 25 estudantes não preencheram essa informação.

Daqueles estudantes que têm acesso à saúde privada, um fato importante e digno de ser destacado é que muitos deles são filhos de funcionários públicos do Estado de Minas Gerais, especialmente de mães professoras e, portanto, são dependentes do plano de atenção à saúde do Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG).

Apesar da importância do IPSEMG na prestação de serviços de saúde aos servidores do estado de Minas Gerais, bem como aos seus dependentes legais, é preciso ressaltar as negativas de atendimento do plano em diversos estabelecimentos de saúde distribuídos pelo Estado, especialmente em áreas específicas, o que interfere na avaliação do Instituto pelos seus usuários, revelando um atendimento deficitário e insuficiente e que pode ter suas raízes estruturais ligadas ao mau gerenciamento da instituição.

Dessa forma, o que nos interessa analisar é que, apesar de alguns estudantes declararem possuir o IPSEMG como plano de saúde privado, se considerarmos a natureza limitada da sua cobertura no Estado de Minas Gerais, não podemos dizer que esses estudantes gozam do mesmo atendimento à saúde que aqueles poucos que declararam possuir outros planos privados.

Isso nos leva, então, à outra questão. É o Sistema Único de Saúde (SUS), como pode ser observado no nosso levantamento, o grande responsável pelo provimento da atenção à saúde dos estudantes do IFNMG – Campus Avançado Janaúba. Dos 99 estudantes pesquisados, 53,53%, ao declarar não possuir plano de saúde privado, coloca-se como usuário exclusivo do SUS. Não se pode ter certeza se os 25 estudantes que não preencheram essa informação têm um plano de saúde privado; no entanto, pelas características da maioria do público atendido pela instituição, essa parece não ser uma realidade na vida desses indivíduos.

E, por fim, faz-se imperioso também destacar que todo cidadão e cidadã brasileiro(a) é usuário do SUS, mesmo aqueles que possuem planos privados. O SUS é um patrimônio dos brasileiros, sem exceção, pois se faz presente em momentos cruciais da vida comunitária, como é o caso, na atualidade, das vacinas contra a COVID-19 oferecidas por esse sistema público a toda população. O direito ao atendimento à saúde é um princípio irrenunciável e, portanto, um direito público de caráter subjetivo e universal.

Quanto aos dados do calendário vacinal, 64 estudantes declararam estar com o seu cartão atualizado; 05 estudantes disseram estar com o esquema vacinal atrasado e 30 estudantes não informaram sobre essa questão. Destacamos que os dados sobre “acesso a um plano de saúde”, acima analisados, e os “dados do calendário vacinal” não constam nos requerimentos de matrícula da turma ingressante no ano de 2019, o que justifica o grande número, quase 1/3 dos estudantes, não ter respondido esse campo do requerimento.

De acordo o Calendário Nacional de Vacinação (2021), há vacinas específicas que fazem parte do Calendário Vacinal do Adolescente e são elas: Hepatite B; Dupla (dT) difteria e tétano; Febre Amarela Atenuada; Sarampo, Caxumba, Rubéola (SCR); Papilomavírus humano (HPV); Pneumocócica 23-valente (Pncc 23); Meningocócica C (conjugada).

A vacinação na adolescência é, em muitos casos, negligenciada, uma vez que se acredita que as doses tomadas na infância são suficientes para manter a saúde nesta fase da vida. Contudo, imunizar adolescentes, além de reforçar as defesas adquiridas na infância, prepara esses indivíduos para uma fase adulta mais saudável. A vacina contra o Papiloma Vírus Humano (HPV), por exemplo, é essencial para o combate ao câncer de colo de útero, vagina, pênis, ânus, boca, faringe e laringe, além de verrugas genitais. A HPV Bivalente protege contra o câncer de colo de útero, o terceiro tumor mais frequente na população feminina – atrás do câncer de mama e do colorretal – e a quarta principal causa de morte de mulheres por câncer no Brasil. Mesmo que a vacina esteja disponível nos postos de saúde pelo SUS, muitos adolescentes e suas famílias ainda não têm acesso a essa informação. À medida que a criança cresce, torna-se mais escassa a sua imunização e, em consequência, esses indivíduos tornam-se mais vulneráveis às doenças.

Mesmo que o SUS seja uma referência mundial na distribuição gratuita de vacinas a toda a população brasileira, algumas vacinas importantes para a saúde do adolescente e para as fases subsequentes só são encontradas na rede privada. É o caso da vacina dpaT – a “vacina dos 15 anos” - que protege contra tétano, difteria e coqueluche, essa última, antes conhecida como “tosse comprida”, volta ao cenário mundial justamente por falta de vacinação alargada na rede pública de saúde. No SUS encontra-se a dT, que dá proteção apenas contra tétano e a

difteria. Outra vacina disponível apenas nas clínicas privadas de vacinação é a A-C-W135-Y (Meningite Polivalente), que protege contra quatro tipos de meningococo.

Discutidas essas questões e, considerando os dados auferidos quanto à vacinação dos estudantes que acessam ao Ensino Médio Integrado no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, o que se pode depreender é que 64% dos pesquisados estão com o seu esquema vacinal completo, o que nos aponta em direção a uma juventude saudável e sabedora de seus direitos e também do seu dever de cuidar de si e, em consequência dos outros. Esse número certamente seria bem maior se este campo de preenchimento constasse no requerimento de matrícula da turma ingressante no ano de 2019. Somente uma análise mais aprofundada sobre essa questão poderia responder quais os motivos levaram os 5% dos estudantes a não estarem com o calendário vacinal completo. Entretanto, como dissemos anteriormente, a falta de informação ainda é um grande mal a se combater em países com acentuadas desigualdades como o Brasil.

Quando perguntados se possuem alguma deficiência, 95 estudantes declararam não possuir, três estudantes declararam-se deficientes e um estudante não informou sobre essa questão.

Se analisarmos os resultados finais do Censo Escolar da Educação brasileira (INEP, 2021), que considera o total de matrículas nas redes estaduais e municipais em cada etapa da Educação Básica³¹, veremos que há 8.746.939 estudantes matriculados no Ensino Médio de tempo parcial, ou seja, aquele que atende estudantes em apenas um turno e 1.019.509 estudantes que estão matriculados em tempo integral, totalizando 9.766.448 estudantes matriculados no Ensino Médio regular público no país. Se considerarmos as áreas urbana e rural do município de Janaúba – MG, são 2.180 estudantes matriculados nesta etapa da Educação Básica em tempo parcial e 231 estudantes em tempo integral, ou seja, 2.411 no total.

O anexo II “dos resultados finais do Censo Escolar” vai além e demonstra esses resultados considerando apenas a Educação Especial ou aqueles estudantes que possuem alguma deficiência e estão matriculados em escolas regulares na rede estadual³², urbana e rural,

³¹ No Brasil, a Educação Básica é um direito público subjetivo garantido a todos os cidadãos e compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de todas as suas modalidades, inclusive a Educação Especial.

³² A partir do regime de colaboração entre os entes federados estabelecido pela Constituição Federal, no Brasil, o Ensino Médio é ofertado, prioritariamente, pelas redes estaduais de ensino. Dessa forma, não há oferta desta etapa da Educação Básica pelos municípios, que são responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, esse último, em parceria com as redes estaduais. Já o governo federal é responsável por ofertar, prioritariamente, o ensino superior. Entretanto, a oferta de educação profissional e tecnológica (EPT), a partir de 2003, início do governo Lula, ampliou a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de EPT através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os

em tempo parcial e integral. No Brasil, em 2021, esse público representa 1,63% da população total matriculada no Ensino Médio, ou seja, são 159.384 estudantes deficientes matriculados em escolas regulares no país. Em 2015 eram 0,8% de alunos deficientes matriculados no Ensino Médio regular. Os dados sinalizam que, apesar dos avanços ao longo dos anos, muitos estudantes deficientes não estão matriculados ou abandonam as escolas regulares nesta etapa. Daí a importância das políticas públicas de inclusão e integração desses indivíduos. Incluí-los é recebê-los e reconhecê-los através da valorização da diversidade como um direito humano. Já, integrá-los, significa normalizar a vida desses estudantes que apresentam necessidades educativas especiais. Talvez seja esse o maior desafio da escola e da sociedade como um todo no que concerne a essa questão.

Recorremos ao Setor de Registros Escolares do campus em busca dos dados referentes às matrículas no Ensino Médio Integrado. No ano de 2021, eram 209 estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, o que corresponde a 8,6% do total de indivíduos matriculados nesta etapa da Educação Básica na cidade de Janaúba.

Quanto ao número de alunos com necessidades educativas especiais, no ano de 2021, o referido campus contava com apenas 02 matrículas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Isso corresponde a 0,95% do total de estudantes matriculados.

Segundo dados do INEP (2021), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classe comum na rede pública de ensino também vem aumentando gradativamente, passando de 79,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020.

Contudo, mesmo com as sinalizações positivas de crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência, uma questão a ser pensada é se os estabelecimentos públicos de ensino, sejam eles da rede municipal, estadual ou federal, estão cumprindo com o seu papel social de levar educação pública e gratuita a todas e todos que a ela têm direito.

As Tabelas 3 e 4 demonstram informações interessantes de serem analisadas quanto ao número de matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa nos anos de 2016 a 2020 (TABELA 3); número de matrículas da Educação Profissional por modalidade, nos anos de 2016 a 2020 (daremos foco à modalidade integrada) (TABELA 4) e o percentual de alunos

institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada.

de 4 a 17 anos da Educação Especial em classes comuns por dependência administrativa nos anos de 2016 a 2020 (TABELA 5). O nosso foco será na rede pública, como um todo e, de forma específica, na rede pública federal.

Tabela 3 – Número de matrículas do ensino médio por dependência administrativa, no período de 2016 a 2020.

Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2016	8.133.040	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	224.113	6.266.820	40.465	934.393
2020	7.550.753	233.330	6,351.444	40.030	925.949

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar – adaptado (2021)

A Tabela 3 mostra como o número de matrículas no Ensino Médio tem crescido no Brasil de 2016 a 2020. O Educacenso ainda não publicou os dados referentes ao ano de 2021. Nota-se que na Rede Federal, em 2016, eram 171.566 estudantes matriculados no Ensino Médio e apresenta um aumento progressivo em todos os anos subsequentes, chegando ao ano de 2020 com 233.330 estudantes matriculados, ou seja, um aumento de 36% em relação ao ano de 2016.

Tabela 4 – Número de matrículas da educação profissional por modalidade nos anos de 2016 a 2020.

Ano	Total	Ensino Médio				
		Modalidade				
		Integrada	Prof. Conc.	Prof. Sub.	EJA	FIC
2016	1.859.940	531.843	329.033	881.738	32.710	84.616
2017	1.831.003	554.319	328.073	874.371	35.043	39.197
2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775
2020	1.936.094	688.689	236.320	936.547	39.921	34.617

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar – adaptado (2021)

A Tabela 4 é mais específica e mostra os números de matrículas na Educação Profissional por modalidade nos anos de 2016 a 2020. A modalidade que nos interessa, por ser a mesma das turmas que analisamos, é a modalidade integrada³³. O que se observa é que houve um aumento de 29,5% na oferta desta modalidade do Ensino. Em 2016 eram 531.843 estudantes matriculados na modalidade integrada, e em 2020 eram 688.689 alunos.

A modalidade integrada é ofertada, principalmente, pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através dos Institutos Federais e CEFET's, pois os sistemas estaduais de ensino, que têm prioridade na oferta do Ensino Médio, não têm estrutura física, administrativa e pedagógica capazes de atender às demandas desse tipo de formação, além de esbarrarem, talvez, no maior entrave para a oferta dessa modalidade de ensino: a formação alargada de professores capazes de responder efetivamente ao desafio de formar, ao mesmo tempo, para a educação técnica e para a básica, ou seja, integralmente.

Tabela 5 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa nos anos de 2016 a 2020.

Ano	Total	Dependência Administrativa			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2016	89,50%	79,60%	96,60%	96,20%	44,20%
2017	90,90%	82,10%	97,40%	96,60%	47,60%
2018	92,10%	86,70%	98,00%	97,10%	51,80%
2019	92,80%	90,10%	98,30%	97,40%	56,70%
2020	93,30%	90,10%	98,50%	97,60%	58,50%

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

A Tabela 5 apresenta o percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa nos anos de 2016 a 2020. Se considerarmos apenas a Rede Federal, nota-se que em 2016 eram 79,6% de alunos deficientes incluídos em classes comuns, e em 2020 esse número saltou para 90,1% de matrículas. Apesar de as instituições federais de ensino reservarem parte de suas vagas a pessoas com deficiência, o que se percebe é que grande parte delas não são ocupadas por este público, sendo remanejadas para estudantes com outras especificidades. Isso pôde ser comprovado quando discutimos sobre

³³ Conforme estabelece a Lei nº 11.892/2008 os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. A Modalidade integrada é aquela cuja formação técnica e básica ocorrem de forma integrada, numa perspectiva de formação humana integral.

o número de alunos deficientes que acessaram o EMI no campus Janaúba pela reserva de vagas para esse fim. Como apontamos, apenas 1 estudante da nossa amostra (2016 – 2019) acessou a instituição por meio das vagas reservadas às pessoas com deficiência e, ainda assim, pela ampla concorrência (VPcD). Isso sugere que estudantes deficientes em situação de vulnerabilidade social e seus familiares ainda carecem de informações necessárias para concorrerem à uma vaga na instituição. Certamente, eles existem, sonham e projetam-se em relação ao futuro assim como qualquer outro adolescente.

No recorte temporal por nós estabelecido, não houve, nos anos analisados, nenhuma entrada pelas vagas reservadas para estudantes deficientes de escolas públicas, independente da renda familiar ou per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas. Onde estão esses sujeitos? Fazer essa pergunta e buscar respostas a ela é essencial para uma ampla e democrática oferta de uma Educação Profissional.

Em relação à necessidade de algum tratamento especializado, 93 estudantes declararam não necessitar e 06 estudantes disseram necessitar do acompanhamento de profissionais como psicólogo, oftalmologista e fonoaudiólogo. Entretanto, esses atendimentos acontecem fora do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, que ainda não conta com servidores nessas especialidades.

3.1.3 O Questionário Socioeconômico

Partiremos, agora, para a análise do questionário socioeconômico. A primeira questão é se os estudantes exercem alguma atividade remunerada. Todos os estudantes envolvidos na pesquisa declararam não trabalhar, ou seja, apenas estudam. Esse dado nos aponta em duas direções. A primeira delas é positiva, pois estamos tratando de uma juventude que confere grande importância aos seus estudos e não possui defasagem idade/série. São adolescentes em idade escolar que estão onde deveriam estar: na escola. Assim como eles, os seus pais, mostram-se sabedores da importância da educação para os seus filhos. Entretanto, por outro lado, mesmo que os dados oficiais não apontem, é preciso discutir acerca do trabalho informal que é uma realidade na vida das juventudes pobres no Brasil. Se 79 estudantes analisados possuem renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo, estamos falando de quase 80% de indivíduos que, se não trabalham, estão vulneráveis e propensos a buscar as suas condições reais de sobrevivência através da informalidade.

Para Bourdieu (2001), o esbulho extremado do subproletário – quer esteja em idade de trabalhar ou, então, nessa espécie de lugar incerto entre a vida escolar, o desemprego ou o subemprego, em que são mantidos muitos adolescentes das classes populares, às vezes por um período prolongado – faz surgir a evidência da relação entre o tempo e o poder, ao mostrar que a relação prática com o porvir, no qual se engendra a experiência do tempo, depende do poder e das oportunidades objetivas que ele descortina. Para o autor, pode-se, assim, verificar estatisticamente que o investimento no futuro do jogo supõe um mínimo de oportunidades no jogo, logo, de certo poder sobre o jogo. Isso significa que a aptidão para regular as práticas em função do futuro depende estreitamente das oportunidades efetivas de dominar o futuro que estão inscritas na condição presente. A informalidade ou o desemprego dos próprios estudantes ou dos seus pais, nesse sentido, podem fazer desmoronar, no campo das probabilidades defendidas por Bourdieu, qualquer perspectiva coerente do futuro por parte desses agentes sociais.

As condutas frequentemente desordenadas, até incoerentes, desses homens sem futuro, comprovam que a própria disposição estratégica, aquém de um certo limiar de oportunidades objetivas, não consegue se constituir pelo fato de supor a referência prática a um porvir, por vezes bem remoto. A ambição efetiva de dominar o futuro começa pelo próprio presente (BOURDIEU, 2001, p.170).

Esse dado torna-se ainda mais digno de atenção se o somarmos ao número de mães e pais desempregados. São 13 pais e 18 mães de estudantes sem trabalho no ato da matrícula de seus filhos e filhas; 21 pais declararam situações como “vivem de renda”, de “pensão de falecidos” ou “trabalham na informalidade”; em relação às mães, são 9 nessas mesmas situações.

Bourdieu (2001) afirma que os desempregados perdem milhares de coisas nas quais se realiza e se manifesta concretamente uma função socialmente reconhecida – encontros importantes, trabalhos para entregar, cheques a remeter, orçamentos a preparar -, e todo o futuro já contido no presente imediato, sob a forma de prazos, datas e horários a respeitar – horários de ônibus, cadências a cumprir, trabalhos para concluir. Privados desse universo objetivo de incitações e indicações que orientam e estimulam a ação e, por conseguinte, toda a vida social, eles só conseguem viver o tempo livre que lhes é deixado como tempo morto, tempo para nada, esvaziado de qualquer sentido. O tempo parece se esvaír porque o trabalho assalariado é o suporte, senão, o princípio, da maioria dos interesses, expectativas, exigências, esperanças, investimentos no presente, bem como no futuro ou no passado aí implicado, em suma, um dos

fundamentos máximos da *illusio*³⁴ enquanto engajamento no jogo da vida, no presente, como investimento primordial.

Mesmo que a maioria dos pais e mães tenha declarado trabalhar regularmente (63 pais e 70 mães), o peso da informalidade e do desemprego é uma realidade e recai brutalmente sobre as costas de milhões de brasileiros. Além disso, é preciso considerar aquele trabalho silencioso, escondido, não tratado e negligenciado: as atividades domésticas que, grande parte das mulheres, mães e seus filhos, especialmente filhas adolescentes, exercem. Esse trabalho não remunerado precisa ser considerado quando analisamos a Educação brasileira, principalmente o Ensino Médio que forma, também, para o trabalho. Adolescentes pobres tendem a ajudar mais nas tarefas domésticas e dividem o tempo que poderia ser integralmente dedicado aos estudos com os seus afazeres de casa. Essa realidade sempre esteve presente na vida da juventude pobre brasileira, mas, com a pandemia da COVID- 19, acentuou-se.

Sobre essa questão, ao analisarem um relatório técnico realizado pelo IFNMG no ano de 2020 sobre dificuldades de acesso dos estudantes às aulas remotas durante a pandemia de COVID–19, Anjos e Cardoso (2022) afirmam que, para 73,7% de estudantes matriculados no IFNMG, haveria algum tipo de dificuldade para a realização dos seus estudos a distância. Os estudantes beneficiários de Programas de Assistência ou Bolsas apresentam maiores dificuldades frente aos estudos a distância do que estudantes que não são beneficiários. E, como temos dito, 39,8% dos estudantes respondentes declararam que o ambiente em casa não lhe permite concentração para as atividades mediadas por tecnologias. Por fim, outro fator importante é o número de estudantes que precisam desempenhar compromissos domésticos, impedindo-os de realizar quaisquer outras atividades. O levantamento mostrou que 11,9% dos estudantes do IFNMG encontram-se nessa situação. Se considerarmos a opção “talvez”, teremos 32,7% de respondentes que não estão totalmente disponíveis aos estudos remotos. Interessante aqui destacar que as mulheres são as principais envolvidas em dupla jornada de atividade profissional e estudos, especialmente em tempos de pandemia. Para Bourdieu e Passeron (2018), nessa distribuição desigual das chances escolares, conforme a origem social, rapazes e moças estão, grosso modo, em condições iguais. No entanto, a desvantagem das

³⁴ A *illusio* surge associada à ideia de estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. Cada campo – espaço social relativamente autônomo, caracterizado por disputas entre seus participantes, que giram em torno de determinados capitais – requer e aciona uma forma de interesse, um investimento, uma *illusio* específica, que expressa o reconhecimento tácito de seus participantes no valor do que ali está em jogo (AGUIAR, Andréa. *Illusio*. In: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). Vocabulário Bourdieu. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017).

mulheres aparece mais claramente nas classes baixas. Todavia, o levantamento do IFNMG não especificou essa relação.

O que essa discussão nos aponta é que não basta analisarmos friamente dados socioeconômicos, pois eles podem encobrir questões importantes que não estão aparentes e que, somente uma investigação mais atenta e, sobretudo, humana, consegue perceber e desvendar. O questionário socioeconômico proposto pelo IFNMG no ato da matrícula não foi capaz de deixar transparecer questões mais profundas como essa.

Para 75 estudantes a escola pública (municipal ou estadual) foi a instituição que os levou ao Ensino Médio Integrado na Rede Federal. Sessenta e oito estudantes são oriundos da rede pública estadual e 7 estudantes da rede pública municipal. Onze estudantes tiveram trajetórias anteriores de escolarização onde se revezaram entre as redes pública e privada e 13 estudantes estudaram o Ensino Fundamental integralmente na rede privada. Importante lembrar aqui que somente aqueles estudantes que cursaram o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) integralmente na rede pública de ensino podem concorrer às vagas para cotistas na Rede Federal, independente de qual seja a modalidade. Caso algum estudante tenha cursado, pelo menos um ano, na rede privada, para entrar no Ensino Médio Integrado no IFNMG, deve concorrer às vagas do sistema universal.

Como complemento a essa questão, os estudantes também foram perguntados se já tinham repetido alguma série do Ensino Fundamental. O que se pode constatar é que esse público é, em sua grande maioria, oriundo de escola pública e não apresenta defasagem idade série, uma vez que todos responderam não terem sido reprovados em nenhum ano do Ensino Fundamental.

Essas variáveis abrem o precedente para discutirmos a questão de que a exigência da escolaridade no Brasil, como um direito constitucional, também pode encobrir questões importantes que, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões no campo da Educação. O que significa universalizar a Educação Básica? Para além do acesso de todas e todos à escola, é preciso se perguntar, ainda, se essa ideia de universalização e alargamento da escolaridade obrigatória também pressupõem a ideia de democratização e sucesso escolar, colocando em causa questões como qualidade, equidade e o direito do indivíduo de se projetar para o futuro. Caso contrário, o caráter universal soará apenas como idealista e nem todos os estudantes, mesmo com acesso à escola, poderão chegar a um destino que se deseja comum: de serem aquilo que desejarem ser. Nesse sentido, Bourdieu (2001), a despeito da ideia de universalidade, afirma que o universal só avança porque, na justificativa de servir ao interesse geral, à coisa pública, na verdade, garante uma forma de apropriação privada do serviço público, fundada na

instrução e no mérito. Os tecnocratas contemporâneos, para o autor, assumem o lugar da antiga nobreza para instituir-se como nobreza de Estado.

A unificação e a universalização relativa associada à emergência do Estado são inseparáveis da monopolização por alguns dos recursos universais que ele produz e proporciona. Todavia, esse monopólio do universal só pode ser obtido ao preço de uma submissão (ao menos aparente) dos que detêm as razões da universalidade, portanto a uma representação universalista da dominação. Estão certos os que, como Marx, invertem a imagem oficial que a burocracia do Estado pretende dar dela mesma e descrevem os burocratas como usurpadores do universal, agindo como proprietários privados dos recursos públicos (BOURDIEU, 2001, p. 151).

Anjos e Cardoso (2022) defendem que, analisar uma instituição pública de ensino, de onde são propagados os valores da universalidade, é ainda mais imperioso, uma vez que é ela que os filhos da classe trabalhadora têm condições de acessar. Além disso, não basta a oportunidade de acesso, é preciso também que esses jovens tenham condições de permanecer e concluir os seus estudos. Problematizar todas essas questões aqui levantadas pode contribuir, amparados nas ideias de Valle (2018), para questionar os mecanismos de reprodução social abrigados sob o véu da neutralidade, da meritocracia e da democratização da educação, portanto, da sua universalização.

Ao cruzarmos a variante “renda” com a variante “trajetos anteriores de escolarização”, verificamos que os 14 estudantes que têm renda familiar acima de 5 salários-mínimos, provavelmente são aqueles 13 estudantes que estudaram o Ensino Fundamental integralmente na rede privada e/ou parte em escola pública, parte em escola privada. O que se evidencia, mesmo que se trate de uma instituição pública federal de ensino, é a existência, num mesmo espaço, de indivíduos que se diferenciam pelos seus capitais, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou culturais. Características ligadas à origem social e aos fatores culturais da desigualdade revelam-se nas condições e expectativas dos estudantes da Educação Profissional brasileira, por isso, é nessa direção que dirigimos o nosso olhar. Refletir sobre os efeitos das desigualdades ou da diferenciação social é imprescindível para perceber privilégios onde muitos percebem apenas oportunidades, acesso e universalização. Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola produz ilusões cujos efeitos estão longe de ser ilusórios.

Apesar da significativa melhoria dos indicadores de sucesso quanto ao acesso à Educação formal, especialmente ao Ensino Fundamental, este cenário positivo ainda não significa sucesso em outros quesitos, como permanência e chances iguais para prosseguir. Assim, muitos estudantes continuam sem condições de sonharem o seu futuro, dado que as suas condições materiais de existência e o seu baixo capital cultural são entraves para isso acontecer.

Os estudantes também responderam sobre algumas questões que elucidam acerca do seu capital cultural como: hábito de ler jornais ou revistas, número de livros lidos por ano, atividades com que ocupam mais tempo e meio que mais utilizam para manterem-se informados. Dessa forma, foi possível começarmos a construir uma sociologia das práticas sociais desses estudantes que acessam a esta modalidade de ensino.

O método bourdieusiano de análise das práticas sociais dos indivíduos fornece os meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são, oferecendo-lhes os instrumentos necessários para os apreender como necessários, por deles necessitar, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que elas têm de ser como são. Para Bourdieu (2014), a busca pela compreensão das condições sociais de existência desses agentes nos permite compreender as formações sociais determinadas, as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social que colocam em posição dominante no sistema de arbitrários culturais os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

Compreender esses sujeitos significa ir na contramão da ideia, nas palavras de Bourdieu (2014), da ilusão ingênua do “sempre-assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, o que pode conduzir a eternizar e, com isso, naturalizar, as relações significantes que são o produto da história. É necessário confrontá-los como eles o são na realidade, não para os relativizar, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas.

Quanto ao hábito de ler jornais e revistas, a grande maioria respondeu que lê apenas ocasionalmente. Vinte e três estudantes disseram ler semanalmente; 13 leem diariamente e 11 estudantes não leem de jeito nenhum.

Quando perguntados sobre o número de livros que leem por ano, 52 estudantes afirmaram que leem mais de 5 livros; 28 leem de 03 a 05 livros; 18 alunos leem de 1 a 2 livros e apenas 1 estudante disse que não lê nenhum livro.

Em relação às atividades que ocupam mais tempo, 60 estudantes disseram ser com Internet; 24 estudantes com leitura; 7 com televisão; 3 com música; 2 com dança e, por fim, 3 estudantes responderam nenhuma dessas atividades. Somente na análise das entrevistas que faremos adiante saberemos exatamente quem são esses estudantes que se diferenciam através de suas escolhas e, portanto, dos seus capitais culturais. Para Bourdieu (2017), a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais. Por trás das relações estatísticas entre o capital escolar ou a origem social e este ou aquele saber ou esta ou aquela

maneira de implementá-lo, dissimulam-se nexos entre grupos que mantêm relações diferentes, até mesmo, antagonistas, com a cultura, segundo as condições em que foi adquirido seu capital cultural.

Questões como sexo, idade, profissão do pai, moradia, etc. – aqui por nós discutidas – são, para Bourdieu (2017), variáveis independentes, ou seja, podem exprimir efeitos muito diferentes. Já as variáveis dependentes anunciam disposições que, por sua vez, variam consideravelmente segundo as classes separadas pelas variáveis independentes. Assim, para interpretarmos adequadamente as diferenças constatadas entre as classes ou no interior da mesma classe, na relação com as diferentes artes legítimas – pintura, música, teatro, literatura, etc. – será necessário procedermos a uma análise completa dos usos sociais, legítimos ou ilegítimos, aos quais se presta cada uma das artes na vida desses agentes sociais.

Para 77 estudantes, a internet é o principal meio para mantê-los informados sobre os acontecimentos atuais; 20 responderam ser o jornal falado; 1 estudante disse ser através de pessoas e 1 afirmou ser através de revistas.

Segundo dados do IBGE EDUCA (2019), a Internet era utilizada, naquele ano, em 82,7% dos domicílios brasileiros. A maior parte desses domicílios fica concentrada nas áreas urbanas das Grandes Regiões do país. Entre os brasileiros com 10 anos ou mais de idade, o que inclui a faixa etária dos estudantes por nós pesquisados, a utilização da Internet subiu de 74,7%, em 2018, para 78,3%, em 2019, segundo dados coletados no período de referência da pesquisa. Como nos anos anteriores, os menores percentuais de pessoas que utilizaram a Internet foram observados na Região Nordeste (68,6%) e na Região Norte (69,2%).

Se considerarmos apenas os adolescentes de 14 a 19 anos, temos 90,2% deste público utilizando a internet no ano de 2019. Apesar da natureza positiva desses números, 4,3 milhões de crianças e adolescentes ainda não utilizavam o serviço em 2019, sendo a maioria alunos de escolas públicas (95,9%). Enquanto, 4,1 milhões de estudantes da rede pública de ensino não tinham acesso ao serviço, apenas 174 mil alunos do setor privado não tinham conexão à rede mundial de computadores.

Na rede pública de ensino do Norte e Nordeste, apenas 68,4% e 77,0% dos alunos, respectivamente, tinham acesso à internet. O celular é o principal meio para navegar na internet, mas somente 64,8% dos estudantes de escolas públicas tinham o aparelho. O uso do computador e do tablet para acessar à rede cai, enquanto o celular e a TV avançam em 2019. A Internet cresce nos domicílios do país, principalmente no Nordeste. Entre os 39,8 milhões de pessoas que não acessaram a internet em 2019, 43,8% alegaram não ter o serviço por não saber navegar na rede (IBGE EDUCA, 2019).

Consoante Barbosa (2009), outra medida clássica de posição social é a escolaridade dos pais ou, como define Bourdieu, o capital cultural certificado. Várias medidas são possíveis e podem ser testadas sobre a escolarização das famílias: escolaridade do pai ou da mãe; de ambos ou maior escolaridade entre os membros da família com mais de 15 anos, por exemplo. No caso do IFNMG, considerou-se a escolaridade do pai e da mãe.

A Tabela 6, a seguir, aponta os índices de escolarização dos pais dos estudantes do Ensino Médio Integrado (anos 2016 – 2019) do IFNMG – Campus Avançado Janaúba.

Tabela 6 – Índice de escolarização dos pais dos estudantes do ensino médio integrado (anos 2016 – 2019) do IFNMG – campus avançado Janaúba.

Membro familiar	Nível de escolarização							
	Analfabeto	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior Completo	Pós-Graduação
Pai	3	31	6	5	27	5	17	4
Mãe	2	7	2	6	31	3	25	22

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados (2016-2019).

Como se observa na Tabela 6, em relação à escolaridade dos pais dos estudantes, fica evidente que as mulheres têm mais anos de escolaridade do que os homens. Enquanto a maioria dos pais (masculino) dos estudantes têm o Ensino Fundamental incompleto, 31,31% de pessoas em relação à nossa amostra, o mesmo número, ou seja, a maioria das mães, 31,31% possuem o Ensino Médio completo. Nota-se, ainda, o número de mães com o Ensino Superior completo, 25,25% e 22,22% delas prosseguiram os estudos com a Pós-Graduação. Em contrapartida, 27,27% dos pais (masculino) concluíram o Ensino Médio, 17,17% o Ensino Superior e apenas 4,04% concluíram a Pós-Graduação. Ao publicar os indicadores sociais das mulheres no Brasil, o IBGE (2018) destaca a elevação dos níveis de escolaridade das mulheres nas últimas três décadas e mostra que a maior diferença percentual por sexo se encontra no nível “superior completo”, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem, de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de mulheres que completaram a graduação foi 37,9% superior ao dos homens (IBGE, 2018). Os números encontrados no IFNMG – Campus Avançado Janaúba seguem a lógica observada em todo o país quanto à maior escolaridade das mulheres em relação aos homens.

Se, para Bourdieu (2017), a origem social dos estudantes é especialmente apreendida através da profissão do pai, o que nos parece evidente é que é a escolaridade da mãe

a primeira e principal referência do capital cultural detido pelas famílias analisadas. Talvez não pudéssemos considerar o peso da escolaridade da mãe nos anos 1960 em que Bourdieu fez grande parte das suas pesquisas e quando as mulheres não tinham grande acesso à escolarização. Contudo, hoje isso é uma realidade e precisa ser considerado em pesquisas sobre práticas culturais, especialmente, as práticas da juventude periférica.

Importante nos atentar também ao número de pais e mães analfabetos. São 3 pais e 2 mães que não tiveram acesso a uma educação escolarizada. Essas pessoas estão privadas de terem uma vida socialmente funcional. Mesmo com as políticas públicas educacionais que visam à erradicação do analfabetismo das últimas décadas, os índices continuam elevados em determinadas regiões do país, especialmente a região Nordeste. Se considerarmos os números da nossa amostra, somando pai e mãe, são, em média, 5% de pais analfabetos somente nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isso representa uma taxa, aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%.

Variáveis como “escolarização” e “renda” são importantes elementos para o aparecimento de condições institucionais adequadas para o sucesso escolar e, de alguma forma, ajudam a elucidar características importantes presentes em uma classe ou fração de classe. As práticas culturais são, primeiramente e em grande medida, adquiridas no âmbito familiar, ou seja, adquirimos os gostos da nossa família porque somos incentivados por elas. As experiências dos pais têm grande influência sobre as experiências vivenciadas pelos filhos. O gosto pela leitura, o acesso a jornais, revistas ou o hábito de assistir a noticiários e documentários, visitar museus e teatro, por exemplo, indicam a influência e a força da família no desenvolvimento dessas práticas culturais (DONNAT, 2004)

Valle (2018) afirma que as contribuições teóricas de Bourdieu são uma leitura importante porque destacam o papel da herança familiar na transmissão do capital cultural, do *ethos* e na inculcação de um *habitus* escolar. Essa transmissão realizada como que “por osmose” interfere, na visão da autora, na relação que o estudante estabelece com a escola/universidade, podendo trazer implicações no seu desempenho escolar/acadêmico.

Se existe uma intrínseca relação entre capital cultural herdado da família e, em consequência, o capital escolar dos filhos, o que se evidencia é que pais de camadas populares sentem maiores dificuldades na transmissão do capital cultural aos seus filhos. Portanto, a herança cultural é, em grande parte, responsável pela constituição de uma base fundamental de apoio à escolaridade mais avançada.

Bourdieu (2017) adverte que, ao proceder à análise isolada de cada variável, como ocorre frequentemente em trabalhos dessa natureza, corre-se o risco de atribuir a uma das variáveis – por exemplo, escolarização dos pais, sexo ou idade que, à sua maneira, podem exprimir situação global ou devir de uma classe – o que é o efeito do conjunto das variáveis (erro facilitado pela propensão consciente ou inconsciente para substituir as alienações específicas, relacionadas com a classe). Dessa maneira, a classe social não é definida apenas por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de propriedades como sexo, idade, origem social ou étnica – por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc. -, remunerações, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades pertinentes que confere valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas.

A construção de classes e, conseqüentemente, o seu entendimento, implica, para Bourdieu (2017), levar em consideração de modo consciente – na própria construção destas classes e na interpretação das variações, segundo essas classes, da distribuição das propriedades e das práticas – a rede de características secundárias manipuladas, de maneira mais ou menos inconsciente. Isso significa apreender a origem das divisões objetivas, ou seja, incorporadas ou objetivadas em propriedades distintivas, com base nas quais os agentes têm mais possibilidades de se dividirem e de voltarem a agrupar-se realmente em suas práticas habituais, além de se mobilizarem ou serem mobilizados – em função, é claro, da lógica específica, associada a uma história específica, das organizações mobilizadoras – pela e para a ação política, individual ou coletiva.

Não se pode justificar, segundo Bourdieu (2017), a um só tempo, unitária e específica, a infinita diversidade das práticas a não ser sob a condição de posicionar-se contra o pensamento linear que se limita a conhecer as estruturas simples de ordem em relação à determinação direta para se aplicar a reconstruir as redes de relações emaranhadas, presentes em cada um dos fatores. A causalidade estrutural de uma rede de fatores é totalmente irreduzível à eficácia acumulada do conjunto das relações lineares dotadas de força explicativa diferenciada e isoladas forçosamente pela necessidade de análise, isto é, aquelas que se estabelecem um por um, e a prática considerada. Mediante cada um dos fatores, exerce-se a eficácia de todos os

outros, de modo que a multiplicidade das determinações conduz não à indeterminação, mas à sobre-determinação: assim, a sobreposição das determinações biológicas ou psicológicas com as determinações sociais na formação da identidade sexual, por exemplo, definida do ponto de vista social – é apenas um caso particular, apesar de ser particularmente importante, de uma lógica que se encontra, também, em ação no caso das outras determinações.

Partindo da ideia bourdieusiana da complexa rede de relações que se estabelece em um campo específico e das relações singulares existentes entre as variáveis, é que direcionamos o nosso olhar a partir de agora. O nosso objetivo para o próximo capítulo é não dissimular, conforme salienta Bourdieu (2017), o sistema completo das relações que constituem o verdadeiro princípio da força e da forma específicas registradas em determinada correlação.

Se “a mais independente das variáveis independentes esconde uma verdadeira rede de relações estatísticas que estão presentes, subterraneamente, na relação que ela mantém com uma opinião ou prática” (BOURDIEU, 2017, p. 98), a nossa busca no Capítulo 4 será interpretar o capital cultural de origem (herdado), à sua suposta reconversão em capital cultural (tardio), através das disposições associadas que contribuem para esta determinação; bem como as relações entre esse capital e as práticas sociais dos estudantes no campo da Educação Profissional brasileira.

Compreender essas variáveis e essa rede de relações sociais dos estudantes no campo da Educação Profissional brasileira a partir da emergência dos Institutos Federais nos direciona para um caminho, se não totalmente oposto, bastante diferente do que até aqui observamos. Se na gênese da Educação Profissional em Minas Gerais encontramos um projeto de educação em forte consonância com o fenômeno da profissionalização do trabalhador brasileiro na Primeira República, atualmente, podemos ressaltar outras finalidades e objetivos que configuraram um projeto de formação muito mais amplo, democrático e humano.

A concepção dos Institutos Federais está vinculada, de acordo com Pacheco (2015), aos objetivos estratégicos de um projeto que busca não apenas a inclusão nesta sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Esta sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Apesar do caráter elitista que ainda hoje marca a entrada no ensino superior brasileiro, especialmente em cursos considerados mais nobres, não se pode negar que o acesso de estudantes de camadas populares em instituições públicas de ensino superior, especialmente nas Universidades e Institutos Federais, já é uma realidade e não se pode dizer que isso seja

uma exceção. O ensino superior público brasileiro retrata mais a cada dia o povo devido às políticas de acesso à educação pública federal dos últimos anos como a Lei de Cotas.

Em conformidade com Setton (1999), ainda pouco se sabe como uma parcela de estudantes provenientes de lares com níveis pouco distintivos de capital cultural e econômico chegam até a universidade. Qual a trajetória que empreenderam e que fizeram romper as determinações estruturais? Por que alguns conseguem acessar e outros não? Qual papel a instituição que oferta o ensino médio exerce no fracasso ou no sucesso dessas trajetórias? É possível falar de ganho de capital cultural tardio nas relações que esses estudantes estabelecem no Ensino Médio?

Neste próximo capítulo refletiremos sobre essas questões e mostraremos que, se o projeto republicano de formação do trabalhador falhou na Primeira República, temos, hoje, com a nova institucionalidade da Rede Federal, motivos importantes para acreditar que este outro projeto se fez vitorioso.

CAPÍTULO IV – AS RAZÕES DO IMPROVÁVEL³⁵: UMA SOCIOLOGIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFNMG – CAMPUS AVANÇADO JANAÚBA

4.1 A realização do grupo focal

A realização de um grupo focal com estudantes egressos do EMI foi uma importante etapa que nos ajudou a avançar na ideia de construir uma epistemologia das práticas sociais desses estudantes a partir das experiências que viveram durante os três anos em que estiveram matriculados no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, além daquelas que trouxeram consigo a partir das suas trajetórias anteriores ao acesso à instituição.

Como apresentamos anteriormente, a escolha de nos ampararmos, num primeiro momento, na teoria bourdieusiana do capital cultural deve-se por acreditarmos, como nos lembra Pinto (2011), que a escola não se apresenta como um espaço igual para todos e que não é um campo de disputa neutro, mas possui papel ativo e direto na produção de diferenças de desempenho educacional dos estudantes. Nesse sentido, para não ignorarmos a questão sociológica das condições sociais, tão bem colocada por Bourdieu (2014) em seus escritos, foi preciso tornar possível a explicitação científica das funções sociais do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, como instituição, a partir do olhar daqueles que foram os principais beneficiários dos seus serviços prestados: os estudantes.

Ao colocarmos em análise essa instituição de educação profissional como produtora de capital cultural, fomos também em direção à “história coletiva que produziu categorias de pensamento e à história individual por meio da qual elas foram ali inculcadas” (BOURDIEU, 2001). Para o autor, o inconsciente é a história, seja a história das instituições de ensino ou a história esquecida ou recalcada de nossa relação singular com essas instituições. Acrescentamos, ainda, a história particular de cada indivíduo, que junto aos seus, constitui-se enquanto agente social. Tudo isso pode nos oferecer algumas explicações sobre as estruturas objetivas e subjetivas que, a despeito de sua vontade, sempre orientam o pensamento do indivíduo.

³⁵ O título deste capítulo 4 faz referência à obra de Bernard Lahire “Sucesso Escolar nos Meios Populares: as Razões do Improvável”.

Tendo a teoria do capital cultural de Bourdieu como inspiração, o nosso interesse com a realização do grupo focal foi entender o aspecto da ação do indivíduo dentro das estruturas objetivas relacionadas à vida social; essas estruturas, no nosso caso, são a família e a escola. Assim, articulamos estrutura e ação em busca de delinear uma teoria da ação desses agentes, coabitando-os, confrontando-os e elucidando-os, para compreender, enfim, o conjunto das práticas sociais que os caracterizam e os levam a agir.

Em virtude da pandemia da COVID-19, das dificuldades em se reunir presencialmente devido às orientações sanitárias da Organização Mundial de Saúde (OMS) para evitar aglomerações e da incompatibilidade das agendas dos estudantes egressos (devido ao fato de morarem em diversas cidades do Brasil para cursarem suas graduações), o grupo focal foi realizado no ambiente virtual, por videoconferência, através do programa Google Meet.

Os grupos focais em ambiente virtual são denominados grupos focais *on-line*. A possibilidade de reunir-se, para além da presencialidade, tem se apresentado como estratégia interessante que facilita a investigação das opiniões e percepções dos agentes sociais que se encontram, geograficamente, em espaços distintos. Essa é apenas mais uma realidade que tivemos que nos adaptar em tempos pandêmicos. A nosso ver, por experiência própria, a transposição dos grupos focais para o ambiente virtual em nada é insuficiente quando comparados aos grupos focais presenciais.

Importante pontuar que a realização do grupo focal só foi possível depois da construção do “quadro de referências”, que é uma etapa fundamental no método de pesquisa em Bourdieu. Foi o quadro de referências que nos ajudou a formular as questões adequadas para o grupo focal e, na análise das respostas dos estudantes, sermos capazes de torná-las inteligíveis.

O quadro de referências é anterior à observação direta, ou seja, a ida a campo e apresenta-se como “um sistema de regras que vai reger o princípio unificador e organizador da teoria” (SINGLY, 1998, p. 91). Situamos o fenômeno da profissionalização dos trabalhadores na história da Educação Profissional brasileira, especialmente no contexto da Primeira República; ao analisarmos as primeiras iniciativas de oferta de Educação Profissional em Minas Gerais a partir de documentos originais do início do Século XX, preciosidades históricas presentes no Arquivo Público Mineiro. Nesse contexto, buscamos compreender quem eram os indivíduos que acessaram a primeira escola da Rede Federal no estado de Minas Gerais (Escola de Aprendizes Artífices) a partir dos registros originais de estudantes matriculados nas décadas de 1930 e 1940. Posteriormente, traçamos o perfil social dos estudantes egressos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG – Campus Avançado Janaúba (turmas 2016,

2017, 2018 e 2019), fomos construindo um sistema de inter-relações, separando categorias que pré-constroem o mundo social pesquisado e formando a rede de interações a partir de estatísticas e das relações internas do objeto que nos propusemos a conhecer: as práticas sociais dos estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba e as estratégias por eles utilizadas para acessarem ao ensino superior público. Ninguém chega ao presente sem voltar o olhar ao passado. Daí a importância da construção do quadro de referências (que agrega passado e presente da Educação Profissional brasileira) para procedermos à nossa empiria.

A realização do grupo focal permitiu-nos levar a campo conceitos sistêmicos, noções que pressupõem uma referência permanente ao sistema completo das suas inter-relações, que subtendem uma referência à teoria. Para Thiry–Cherques (2006), na construção do objeto, é preciso separar as categorias que pré-constroem o mundo social e que se fazem esquecer por sua evidência. Dessa forma, elaboramos um roteiro com 29 questões norteadoras que foram sendo construídas a partir das impressões captadas nas etapas anteriores através do quadro de referências construído.

O cuidado na formulação das questões foi essencial porque, segundo Bourdieu (2002, p. 55-56), “da mesma forma que não existe gravação perfeitamente neutra, assim também não há perguntas neutras”. Para ele, o sociólogo (o pesquisador) que não submete suas próprias interrogações à interrogação sociológica não estaria em condições de fazer uma análise sociológica verdadeiramente neutra das respostas que elas suscitam. E completa:

Vê-se como uma pergunta que não é transparente para quem a formula pode obnubilar o objeto que, inevitavelmente, ela constrói, embora não tenha sido feita propositalmente para construí-lo. Considerando que é possível perguntar seja lá o que for a quem quer que seja e que todo sujeito tem quase sempre suficiente boa vontade para responder, no mínimo, qualquer coisa a qualquer pergunta, mesmo que esta seja irreal, o questionador que, por falta de uma teoria do questionário, não se interroga sobre a significação específica de suas perguntas, corre o risco de encontrar facilmente uma garantia do realismo de suas perguntas na realidade das respostas recebidas (BOURDIEU et al, 2015, p. 56).

Bourdieu (2015) defende que sempre que o sociólogo for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam suas respostas: nesse caso, estão preenchidas as condições para que passe despercebido o equívoco que leva a descrever, em termos de ausência, determinadas realidades dissimuladas pelo próprio instrumento da observação e pela intenção, socialmente condicionada, do utilizador do instrumento.

Além disso, é preciso que estejamos atentos à ilusão do saber imediato que advém de uma sociologia espontânea que teima em apresentar evidências que, na verdade, são uma “ilusão ofuscante”. A dificuldade do pesquisador em estabelecer, entre a percepção e a ciência, a separação necessária, é tanto maior pelo fato de não conseguir encontrar, em sua herança teórica, os instrumentos que lhe permitiriam recusar radicalmente a linguagem corrente e as noções comuns. A essa separação entre a opinião comum e a ciência, Bourdieu chama de “vigilância epistemológica”.

Além do exposto, para a realização do grupo focal, consideramos os conceitos primários formulados e aperfeiçoados por Bourdieu: o de *habitus* e o de campo. A esses se agregam outros, secundários, mas nem por isso menos importantes, e que formam a rede de interações que orienta a sua Sociologia Relacional. Para seguir os passos do processo investigatório de Bourdieu, é essencial compreender esses conceitos tanto separadamente quanto na forma como se articulam.

Se a dinâmica social se dá no interior de um campo, um segmento do social, o nosso campo é a Educação Profissional brasileira, cujos agentes (estudantes do Ensino Médio Integrado e instituições – IFNMG e famílias), têm disposições específicas, denominadas de *habitus*. O campo é delimitado pelos valores ou formas de capital. Adotamos um conceito polissêmico de capital nesta tese (capital econômico, social, político, cultural, etc), mas a nossa ênfase será no capital cultural) dos estudantes. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito estratégias não conscientes, que se fundam no *habitus* individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as posições particulares de todo agente na estrutura de relações. Dessa forma, as 29 questões por nós formuladas versam sobre as ações (do passado e do presente) dos agentes sociais estudantes, suas trajetórias, suas lutas, suas estratégias, seus valores, seus capitais, enfim, suas formas de existir e se relacionar dentro de um campo específico.

Para Bourdieu (2001), a lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido do jogo que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita. Pelo fato de operar de modo gradual, progressiva e imperceptível, a conversão do *habitus* originário requerido pela entrada no jogo e conseqüente aquisição do *habitus* específico passa despercebida quanto ao essencial. Se as implicações da inclusão num campo estão fadadas a permanecer implícitas, isso ocorre

pelo fato de ela não constituir um envolvimento consciente e deliberado, um contrato voluntário.

Entrar no jogo pressupõe participar da *illusio*³⁶ específica de um campo. Dessa forma, o ingresso no universo escolar, no caso o IFNMG – Campus Avançado Janaúba supõe a adesão paradoxal a um conjunto mais ou menos radicalmente novo de pressupostos e, ao mesmo tempo, a descoberta de móveis de competição e de urgências ignorados e incompreendidos pela experiência ordinária. O nosso interesse, assim, foi determinar finalidades específicas deste campo de luta e compreender quais são os investimentos absolutos por parte de todos os que (e somente esses) participam desse campo e as disposições (quase sempre implícitas) desses agentes.

A nossa discussão dar-se-á, a partir desse momento, com base no que coletamos com essa estratégia de pesquisa.

4.2 As práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba

“Somos sublimes porque sonhamos para além da miséria que nos dão como destino”
(Thamara de Oliveira Rodrigues em: Querido Lula: cartas a um presidente na prisão, 2022).

A seleção dos sete participantes do grupo focal deu-se por convite. Entramos em contato, via redes sociais, com uma estudante egressa do EMI – Campus Avançado Janaúba, turma 2018, e pedimos a ela que convidasse outros egressos para participarem de dois momentos da pesquisa, ambos *on-line*: o grupo focal (com duração média de duas horas) e,

³⁶ Cada campo – espaço social relativamente autônomo, caracterizado por disputas entre seus participantes, que giram em torno de determinados capitais – “requer e aciona uma forma de interesse, um investimento, uma *illusio* específica, que expressa o reconhecimento tácito de seus participantes no valor do que ali está em jogo. Segundo Bourdieu, a noção de *illusio* representa de forma mais rigorosa e, portanto, mais fiel, o sentido que ele sempre atribuiu àquela de interesse: “quando eu digo interesse [...] me refiro sempre a interesse específico, um interesse socialmente constituído e que só existe em relação a determinado espaço social, no qual certas coisas são importantes e outras não” (BOURDIEU, 1989, p. 14). (AGUIAR, Andréa. *Illusio*. In: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). Vocabulário Bourdieu. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017).

posteriormente, uma entrevista compreensiva individual (com duração média de uma hora), que será analisada no capítulo 5 desta tese.

Algumas condições foram colocadas para que se procedesse a seleção dos participantes: 1. Ser egresso do EMI – Campus Avançado Janaúba das turmas 2016, 2017, 2018 ou 2019; 2. Ter todo o seu trajeto de escolarização básica em escola pública e 3. Ter ingressado em instituição pública de ensino superior. Nesse sentido, foram enviados alguns convites a egressos que se enquadravam nesses pré-requisitos e, diante das datas sugeridas para a realização das entrevistas e também da sincronicidade das agendas da pesquisadora e dos pesquisados, sete egressos se dispuseram a participar.

Com relação ao número de participantes nos grupos focais, a literatura indica uma variação entre seis e quinze; porém, considerando a excepcionalidade da pandemia da COVID-19, a necessidade do distanciamento social e, desta forma, o imperativo dos encontros *on-line* e tudo o que disso advém, decidimos trabalhar com um número menor de participantes. De acordo Pizzol (2004), o tamanho ideal para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas. É importante ressaltar que o número de pessoas convidadas foi superior ao número dos que participaram. Essa estratégia foi adotada porque, considerando as experiências de realização de grupos focais *on-line* em pesquisas acadêmicas, alguns convidados, embora confirmem presença na ocasião do convite, não comparecem no momento da realização do grupo. Para Bomfim (2009), a ausência de garantia da presença dos participantes em data e horário combinados para o grupo é, sem dúvida, um aspecto a ser considerado no planejamento da atividade.

O número de participantes do grupo focal e o perfil participativo, aberto e problematizador desses egressos garantiram o bom emprego da técnica que se mostrou como estratégia acertada para conhecer as práticas sociais desses estudantes pesquisados.

O “critério de saturação”, comumente utilizado em estudos qualitativos, foi levado em conta para estabelecermos o tempo gasto na realização do grupo focal. O grupo focal encontra-se saturado quando a participação dos pesquisados se esgota e a temática abordada já não apresenta mais novidades em termos de conteúdo e argumentos, fazendo com que os depoimentos se tornem repetitivos e previsíveis. Nesse momento, Veiga e Gondim (2001) acreditam que a estrutura de significados tenha sido apreendida. Foram demandados cerca de 120 minutos para a realização desse instrumento de pesquisa.

Posteriormente à submissão do projeto à Plataforma Brasil e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (número do parecer: 5.580.800) (Anexo 1), os participantes

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participantes de pesquisa legalmente capazes e maiores de 18 anos.

As questões versaram sobre: perfil geral dos estudantes como nome, nascimento, ano de conclusão do EMI e ano de entrada na universidade; constituição familiar; escolaridade dos pais ou responsáveis legais; gostos; lembranças da infância; relação com os avós; trajetória escolar no Ensino Fundamental (relação com a escola, professores, colegas, cultura escolar, experiências positivas e negativas); opção por cursar o EMI no IFNMG – Campus Avançado Janaúba; significados construídos a partir da opção pelo EMI; como se formavam os grupos na escola; características dos grupos na escola; perdas e ganhos na participação desses grupos; relação de confiança/desconfiança entre participantes dos grupos; locais propícios para trocas de experiências; tolerância com os divergentes; normas de convivência; acesso a livros, revistas, bibliotecas; participação em atividades culturais durante o EMI; participação em propostas de mudança na escola ou na comunidade; acontecimentos marcantes no mundo, país, estado ou cidade que impactaram na vida dos estudantes durante o EMI; significado da entrada em uma universidade pública; a quem devem a aprovação na universidade; a escolha do curso superior; formas de se manter e viver durante os anos na universidade; acesso ao ensino superior por outros membros da família; expectativas a partir da entrada no ensino superior; comentários livres.

Em uma primeira análise, procuramos traçar o perfil geral dos estudantes participantes da pesquisa. Portanto, a primeira questão do grupo focal pediu que se identificassem a partir do nome completo, data de nascimento, ano de conclusão do EMI e ano de entrada na universidade. Quanto à identificação dos estudantes envolvidos, por questões éticas, serão chamados, aleatoriamente, pelas letras A, B, C, D, E, F e G (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.

Identificação	Sexo	Idade (Anos)	Conclusão do Ensino Médio	Ingresso na Universidade
A	Feminino	20	2019	2020
B	Feminino	19	2018	2019
C	Feminino	18	2021	2022
D	Feminino	19	2018	2019
E	Masculino	22	2018	2019 – 2020*
F	Feminino	19	2021	2022
G	Feminino	21	2018	2019

*Ingressou em 2019. Começou outro curso em 2020.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Assim, temos: A, sexo feminino, 20 anos, concluiu o ensino médio em 2019 e entrou na universidade em 2020; B, sexo feminino, 19 anos, concluiu o ensino médio em 2018 e ingressou na universidade em 2019; C, sexo feminino, 18 anos, concluiu o ensino médio em 2021 e entrou na faculdade em 2022; D, sexo feminino, 19 anos, concluiu o ensino médio em 2018 e entrou na universidade em 2019; E, sexo masculino, 22 anos, concluiu o ensino médio em 2018, entrou na universidade em 2019, interrompeu este curso e começou outro em 2020; F, sexo feminino, 19 anos, concluiu o ensino médio em 2021 e entrou na universidade em 2022 e, por fim, G, sexo feminino, 21 anos, concluiu o ensino médio em 2018 e ingressou na universidade em 2019. O que se pode notar é que todos os estudantes acessaram ao ensino superior no ano imediatamente posterior ao ano em que concluíram o Ensino Médio Integrado.

Como exposto, todos os pesquisados tiveram todo o seu trajeto de escolarização básica em escola pública e foram aprovados em universidades públicas. Dessa forma, optamos, nessa tese de doutoramento, em chamar essas trajetórias exitosas por parte desses indivíduos de “sucesso escolar”.

Pensar em sucesso escolar em meios populares pressupõe considerar que, muitas vezes, esses indivíduos são os primeiros membros da família a chegarem à universidade, onde, estatisticamente, o sucesso ainda é pouco provável, mesmo depois das políticas públicas de acesso ao ensino superior concebidas nos governos Lula e Dilma. A escolha por jovens que tiveram toda a sua escolarização básica em escola pública deu-se porque é essa rede de ensino que as camadas populares têm condições de acessar. Segundo dados do PNAD (2019), é a rede pública de ensino que tem atendido a maior parte dos estudantes desde a creche até o ensino médio, sendo, em 2019, responsável por 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do Ensino Fundamental e 87,4% do Ensino Médio.

Esclarecida essa questão faz-se imperioso destacar quais foram os cursos escolhidos pelos pesquisados e em quais universidades estão matriculados: A, Nutrição na Universidade de São Paulo (USP); B, Zootecnia na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); C, Administração na Universidade de São Paulo (USP); D, Relações Internacionais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); E, Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); F, Artes Visuais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e G, Serviço Social na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Partimos da premissa que o sistema educacional, sendo fruto de um processo histórico, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento das relações sociais e de

produção. Compreender a Escola, passa, sem dúvida alguma, pela necessidade de se compreender melhor como essas relações foram se estabelecendo ao longo do tempo, dividindo a sociedade em grupos econômicos distintos e, em consequência, em classes sociais antagônicas. O que queremos dizer com isso é que indivíduos que têm seus trajetos de escolarização básica em escolas públicas são, fundamentalmente, indivíduos de classes populares. Dessa maneira, chegar à universidade pública configura-se, para grande parte desses indivíduos, como um sobre-esforço, uma exceção em meio à regra, um desvio, uma quebra de paradigma, enfim, a vitória do improvável.

A grande questão que se coloca, dessa maneira, gira em torno da compreensão das razões do improvável, por isso, a nossa busca em conhecer as práticas sociais desses indivíduos. Vale ressaltar que, embora pertençam a meios populares, esses indivíduos fazem parte dos 3,1% de matrículas realizadas no Ensino Médio brasileiro pela Rede Federal. Isso significa que, para além dos déficits de capital cultural de origem, alguns estudantes, ao entrarem em contato com outros mundos sociais durante o Ensino Médio Integrado, constroem estratégias e, apesar das assimetrias de poder e privilégio, são capazes também de construir novas histórias.

É importante lembrar, conforme salienta Almeida (2018), que a prática não pode ser totalmente explicada pelo *habitus*. O *habitus* poderia ser pensado como uma mola que depende de um gatilho externo para que possa exercer sua ação. Dessa forma, ele não pode ser pensado isolado dos mundos sociais, porque, desses mundos sociais que vêm esse gatilho que impulsiona essa mola e que dá origem a essas práticas. Então, numa análise completa das práticas, é preciso a elucidação da gênese e da estrutura social do *habitus*, assim como da gênese e da estrutura do espaço social específico onde esse *habitus* deve atuar. Por fim, segundo a autora, o *habitus* exige que seja elucidada a dialética do encontro de duas histórias; aquela incorporada do indivíduo, que é a história das suas experiências, incorporada ao longo da sua trajetória e a história incorporada nas instituições, que é a história que levou aquela instituição a existir na nossa sociedade daquela maneira, num momento dado. Por isso, na tentativa de conhecermos as práticas sociais dos estudantes pesquisados, caminhamos na direção de elucidar, ao mesmo tempo, tanto a história do *habitus* de origem desses estudantes (aquele adquirido no seio da família) como também o *habitus* modificado pelo grupo de indivíduos que disputa o “jogo jogado” no Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, bem como o *habitus* que foi sendo, historicamente, construído por essa instituição.

Em relação à constituição familiar dos egressos notamos que pertencem a famílias bastante heterogêneas quanto à forma e ao número de membros. Constatamos

famílias formadas por pai, mãe e filhos (04 famílias); famílias formadas por mãe, filhos e padrasto (02 famílias) e uma família formada por mãe solo e filha. Em 01 família os avós também fazem parte do núcleo familiar. Quanto ao número de membros, apenas 01 família possui 07 membros; 01 família constitui-se de 05 membros; 03 famílias apresentam a “clássica constituição familiar” de 04 membros (pai, mãe e dois filhos); 01 família é constituída por 03 membros e 01 família possui apenas 02 membros, sendo formada por mãe e filha.

Quanto à escolaridade dos pais o que se pode notar é que essa amostra segue a mesma lógica do que verificamos na amostra total, relatada no capítulo 3 desta tese, ou seja, são pais e mães que, no geral, apresentam uma baixa escolaridade. Destacamos que esses 7 pesquisados podem estar presentes na amostra maior, pois são oriundos das mesmas turmas pesquisadas na etapa anterior.

Meu pai estudou até a quarta série e minha mãe não chegou a finalizar o ensino fundamental (A, 20 anos).

Minha mãe tem o ensino fundamental completo (B, 19 anos).

Minha mãe tem ensino médio completo (C, 18 anos).

Meu pai estudou até a quarta série, minha mãe tinha estudado até a oitava série e com mais ou menos 40 anos, fez supletivo e formou (E, 22 anos).

Minha mãe tem ensino médio completo e é técnica em enfermagem (D, 19 anos).

Minha mãe tem ensino médio incompleto e o meu pai ensino médio completo (F, 19 anos).

Meu pai tem ensino médio completo e minha mãe tem ensino superior completo; é professora (G, 21 anos).

O que se pode perceber é que apenas uma mãe de um dos pesquisados apresenta ensino superior. Três pais (pai ou mãe) apresentam ensino fundamental incompleto; 01 tem o ensino fundamental completo; 01 possui o ensino médio incompleto e quatro pais concluíram o ensino médio.

Outra questão abordada no grupo focal dizia respeito aos gostos dos pesquisados. No livro “A Distinção: Crítica Social do Julgamento”, Bourdieu (2017) aborda, com os recursos da Sociologia, a questão dos gostos na tentativa de construir a correspondência entre práticas culturais e classes sociais, assim como o princípio que legitima a hierarquia aí implícita.

Para Duval (2017), o gosto aparece como profundamente vinculado às condições materiais de existência em que se formou: incide, em primeiro lugar, sobre o que nos é familiar, sobre o que nos é acessível. Neste ponto, completa a autora, Bourdieu retoma o argumento do *amor fati*: os agentes sociais tendem a desenvolver o gosto por aquilo que suas condições de existência se acostumaram e por aquilo que elas lhes permitem aspirar de modo razoável. Eles tendem a gostar do que têm. As pessoas oriundas de meios populares têm, assim, tendência a valorizar, em seus gostos, os produtos e os consumos “úteis”, “necessários”, em detrimento daqueles que lhes parecem associados ao luxo ou ao supérfluo. Essa afirmação pode ser confirmada pela fala dos pesquisados quando se nota que os gostos desses indivíduos são simples e não exigem grandes investimentos financeiros:

Eu gosto muito de ler romances... Gosto muito também de dias ensolarados, me deixam muito felizes; gosto de comer acompanhada, tenho um pouco de pavor de comer sozinha. Gosto muito de atividades físicas, especialmente pilates e corrida; esses estão no meu top 3 ultimamente (A, 20 anos).

Eu gosto muito de comer chocolate, tomar açaí, ouvir música e pedalar (B, 19 anos).

Eu gosto muito de atividade física, é muito bom e eu me sinto muito bem fazendo e quando eu paro de fazer, Nossa Senhora, é complicado. Gosto muito também de ouvir música, alivia muito a mente, a cabeça. Gosto de estar com pessoas que eu amo e compartilhar momentos (C, 18 anos).

Eu não tenho feito muita coisa que eu gosto. Mas eu gosto muito de ouvir rap, praticar esporte, basquete (E, 22 anos).

Como leio muitos textos acadêmicos falando sobre os problemas sociais, no meu tempo livre eu gosto muito de ler sobre fantasias; sempre leio fantasia ou assisto séries de romance para dar uma equilibrada e eu também gosto muito de ouvir música e depois da pandemia eu gostei muito de passar tempo com os meus amigos fazendo coisas que antes eu não gostava. Eu estava mais acostumada a ficar sozinha, mas agora eu gosto mais de passar tempo com as pessoas (D, 19 anos).

Eu gosto muito de fazer o que eu faço na faculdade, desenho, pintura e quando eu não estou fazendo os trabalhos de faculdade eu gosto muito fazer exercícios físicos, assistir filmes e escutar música. Eu escuto música fazendo qualquer coisa (F, 19 anos).

Eu gosto de estar em família, gosto de estar com eles. Não só pai, mãe, irmão, mas vô, vó e primos. Eu gosto de ler, gosto de assistir série e gosto de estar com meus amigos. É, posso elencar que essas são as minhas coisas preferidas (G, 21 anos).

Para Bourdieu (2017), no universo dos gostos singulares, suscetíveis de serem reengendrados por divisões sucessivas, podemos distinguir, limitando-nos às oposições mais importantes, três universos de gostos correspondentes, em geral, a níveis escolares e a classes sociais: 1. O gosto legítimo – ou seja, o gosto pelas obras legítimas que cresce com

o nível escolar para alcançar a frequência mais elevada da classe dominante mais rica em capital escolar; 2. O gosto médio que é mais frequente nas classes médias que nas classes populares ou nas frações intelectuais das classes dominantes; 3. Por último, o gosto popular que encontra sua mais elevada frequência nas classes populares e varia em razão inversa ao capital escolar.

De acordo com esse autor, para interpretar adequadamente as diferenças constatadas entre as classes ou no interior de uma mesma classe e as relações entre os diferentes gostos, seria necessário proceder a uma análise completa dos usos sociais, legítimos ou ilegítimos, aos quais se presta cada uma das artes, obras, gêneros, atividades, instituições, etc. Dessa maneira, o gosto é, para Bourdieu (2017), uma disposição adquirida para diferenciar e apreciar, e afirma, de maneira muito contundente, que os gostos culinários que se adquirem na primeira infância se revelam extremamente duradouros, sendo os responsáveis pelas características gerais dos gostos, além de estarem solidamente associados a sistemas de preferências integrados desde a primeira infância. Ao papel desempenhado pelo lugar de origem, chamado metaforicamente “a terra natal”, na formação dos gostos, o ambiente em que ocorre o crescimento dos agentes sociais engendra apegos e repugnâncias duradouros.

A partir dessa afirmação de Bourdieu, como complemento à questão dos gostos, os egressos foram perguntados sobre qual a maior lembrança que guardam das suas infâncias e, para bem ilustrar a correspondência entre gosto culinário e sistema duradouro de preferência, dois dos pesquisados revelaram:

A maior lembrança que tenho da minha infância é que na antiga casa que eu morava tinha um pé de umbu e eu sinto muita falta dele (B, 19 anos).

A grande lembrança é a casa da minha vó, era muito grande, tinha muitos animais, pés de frutas e os meus primos gostavam muito de lá. Então era o lugar que eu passava mais tempo e convivia muito com eles (E, 22 anos).

O que se pode perceber é que, nesses dois depoimentos, a lembrança mais importante da vida desses indivíduos tem intrínseca relação com o paladar, expressa pelo “pé-de-umbu” e pelos “pés de frutas”.

Outras questões mostraram-se recorrentes nas falas dos participantes da pesquisa: as viagens em família, o maior tempo em companhia dos pais, os primos, o quintal de casa, que sempre parecia ser maior do que realmente era, as brincadeiras.

Eu me lembro dos momentos que eu passava com o meu pai; eu sempre o ajudava nas horas vagas tipo secretária, brincando no serviço dele e nas viagens em família (ia para Minas e para praia); eram momentos muito gostosos (A, 20 anos).

Quando reunia todo mundo na rua de casa para brincar, vizinhos e primos e ficava todo mundo correndo para lá e para cá e quando chovia ainda fazíamos a festa, ficava pulando nas poças, sacudindo as árvores para chover mais” (C, 18 anos).

Eu lembro quando meu vô ia me buscar no final de semana pra ir pra roça. Ele ia me buscar de bicicleta e a gente ia para a roça pedalando (G, 21 anos).

Eu tenho várias memórias, porque todos os anos a gente viajava para casa de um tio que fica em São Paulo. Eu e a minha mãe passávamos mais tempo perto quando a gente estava viajando do quando a gente ficava em casa. São memórias muito fortes (D, 19 anos).

Eu gostava muito de brincar no fundo de casa; tinha um quintal bem grande e eu sempre gostei de brincar. Eu não tinha muitas crianças para brincar comigo, então, eu brincava muito com os meus cachorros, lembro muito disso. Sempre tive um amor muito grande pelos animais (F, 19 anos).

Duval (2017) ressalta que, nas análises bourdieusianas, uma particularidade essencial na análise do gosto é, justamente, seu caráter relacional. Em geral, os gostos se inscrevem profundamente nas relações entre os agentes e os grupos sociais. Como os gostos estão relacionados às condições de existência, a proximidade dos gostos tende a diminuir com a distância social entre os indivíduos ou classes. Dessa forma, Bourdieu sublinha que os gostos são um dos princípios da aproximação das pessoas e, por estar mais geralmente ainda, na origem de numerosas escolhas dos agentes sociais, o gosto constitui uma “espécie de senso da orientação social” de indivíduos com características mais ou menos parecidas. Daí a recorrência de lembranças similares relatadas nas falas desses estudantes que pertencem a meios populares. Ao contrário, as infâncias privilegiadas, marcadas de imediato pelo que caracteriza os interiores burgueses (atmosfera aconchegante dos apartamentos, carpetes e paredes de cores suaves e tranquilizantes, muitas vezes um piano familiar em que é tocada música clássica) e as experiências corporais quase inconscientes a que lhe são associadas, estão em direção oposta ao que escutamos dos pesquisados e nos mostra com muita clareza que o gosto e a memória são, sem dúvida (e guardadas suas exceções), categorias profundamente vinculadas à classe ou às frações de classes a que pertencem os agentes sociais.

Os participantes também foram perguntados sobre a relação que estabeleceram com seus avós durante a infância e no transcorrer da sua adolescência. Essa questão pode demonstrar a estreita e direta relação do capital cultural herdado pelos estudantes com os atributos familiares (cultura e renda), logo, com a rede sociocultural da qual a criança

participa. A herança cultural deve levar em conta, não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também dos demais componentes da família, especialmente, os avós.

Para Ramos (2014), durante a infância um dos espaços de maior circulação das crianças é a casa dos avós. Nela, os netos despendem grande parte do seu dia a dia, vivenciando experiências significativas de socialização. Quando não estão na escola, é muitas vezes sob o cuidado dos avós que brincam, desenvolvem temas escolares e realizam tarefas. Mais que isso, durante a primeira infância, quando os pais trabalham fora do ambiente doméstico e muitos meninos e meninas não têm acesso às instituições de Educação Infantil, os avós constituem-se como um recurso familiar importante na guarda das crianças, ensinando-lhes os primeiros passos, as primeiras letras, as primeiras palavras. Por isso, os avós não são apenas representantes da família das crianças: eles são figuras centrais, que contribuem diretamente para o seu crescimento e desenvolvimento. As falas a seguir demonstram um pouco dessa relação:

Minha mãe é filha única, então a casa dos meus avós sempre foi a minha casa, a gente sempre teve uma relação muito próxima. Então, não tem essa diferenciação, o que é a casa da vó e o que é a nossa casa, porque minha mãe trabalhava e deixava a gente lá. E eu tive a grande oportunidade de, durante a pandemia, morar com eles e eles também comigo. Meu vô tem 90 anos e minha vó 86, então eu pude ajudar cuidar da minha vó; ela tem esquizofrenia, foi um momento muito rico, a gente estreitou ainda mais os vínculos e me permitiu ser gente. Isso foi uma experiência muito, muito rica, morar com eles e valorizar algumas coisas que tenha passado despercebido e ver o carinho que o meu avô tem com a minha avó, o cuidado que ele tem, sabe? Ele sempre perguntava se ela comeu, se estava limpo, se precisava de alguma coisa, acordava a noite para ver se ela estava coberta, mais bonitinho. Quando eu crescer eu quero um marido assim! (Risos) (A, 20 anos).

Eu sempre fui muito apegada à minha avó materna, e eu era mais apegada ainda com a minha bisavó; foi ela que praticamente me criou junto com a minha mãe (B, 19 anos).

A relação que eu tenho com a minha vó materna é bem próxima, a gente mora na mesma rua, então acaba que fica tudo ali muito junto, a relação é bem próxima mesmo e eu amo a minha vó. Ela é uma avó muito boa; ela é uma pessoa de coração enorme (C, 18 anos).

O que se nota, a partir dessas falas, é uma relação afetuosa estabelecida com os avós maternos, especialmente as avós. Duas dessas três famílias são chefiadas por mulheres e, conseqüentemente, o laço familiar dessas duas pesquisadas dá-se, especialmente, com as mães das suas mães. Se por um lado podemos considerar a riqueza dos laços familiares, especialmente através do que foi herdado dos pais e avós na construção do capital cultural dos indivíduos, por outro lado, há que se considerar a estreita relação entre famílias chefiadas por mulheres com a pobreza e a extrema pobreza no Brasil.

Hoje, no Brasil, quase metade dos lares brasileiros é chefiado por mulheres. De acordo o IBGE (2010), das 4.381.256 famílias conviventes residentes em domicílios particulares no Brasil, 2.342.003 são formadas por mulheres sem cônjuges com filhos. Com a pandemia da COVID – 19 as desigualdades estruturais existentes se agravaram e as famílias chefiadas por mulheres foram as mais atingidas. Famílias chefiadas por mulheres sem cônjuge e com filhos são uma composição familiar extremamente vulnerável à situação de pobreza. Em 2018, 12,755 milhões de pessoas viviam em arranjos familiares formados por responsável, sem cônjuge e com filhos de até 14 anos, compreendendo 7,4% da população. Desse total, em 90,3% dos domicílios a responsável era mulher. Dentre estas, 67,5% eram pretas ou pardas e 31,2% brancas.

De acordo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino – CONTEE (2022), considerando a situação de pobreza e extrema pobreza, dentre os arranjos familiares, os formados por mulheres, sem cônjuges e com filhos menores de 14 anos estão entre os mais concentrados na situação de pobreza extrema. Esses arranjos compreendem 20,6% do total da população que vive em extrema pobreza no país. Os que possuem chefia de mulheres pretas ou pardas concentram 23,7% da população extremamente pobre, enquanto dentre as brancas o percentual é de 13,9%. A situação é ainda mais profunda quando consideramos os domicílios pobres, nos quais as mulheres chefes, com filhos e sem cônjuges concentram 54% do total, aqueles chefiados por mulheres pretas e pardas 63%, e os chefiados por mulheres brancas 39,6%. Ou seja, ainda que represente menos de 8% da população do país, esses arranjos concentram a maior parte dos domicílios pobres.

Dados da pesquisa *Idosos no Brasil*, realizada em 2006 pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc) Nacional e o Sesc de São Paulo e discutida por Ramos (2014), apontam que 50% das mulheres entrevistadas, com idades igual ou superior a 60 anos, cuidavam de seus netos regularmente, enquanto 20% afirmaram inclusive tê-los criado (ALVES, 2007). O suporte fornecido pelos avós nas redes de amparo familiar também é significativo em outros contextos sociais, evidenciando que eles não apenas “complementam”, mas muitas vezes “substituem” a provisão de cuidado do Estado (TIMONEN; ARBER, 2012). A pesquisa SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*), feita na Europa no mesmo ano de 2006, mostrou que 1/3 das pessoas entrevistadas com 65 anos ou mais ajudava os filhos no cuidado dos netos, empregando, em média, 4,6 horas por dia nessa atividade.

Se a escola é, em grande parte, reprodutora das arbitrariedades imanentes da estrutura social, é preciso considerar que a condição de pobreza na qual se encontra a maioria

das famílias chefiadas por mulheres está intimamente atrelada à desigual distribuição de chances na luta pela existência. Essas famílias são vítimas de uma arbitrária “violência simbólica”, que tem relação com a estrutura social e com as práticas que visam manter a hegemonia dominante.

Os pesquisados também relataram como se deu a relação com os seus avós paternos.

A minha relação com a minha avó paterna é um pouco distante. Meu pai nunca puxou muito a gente para estar junto dela, a relação que ele tem com ela também era sempre mais desligada (C, 18 anos).

Minha avó paterna morava um pouco longe. Então eu a via só nos finais de semana (E, 22 anos).

Como a minha mãe é uma mãe solo, eu não tenho muito contato com o meu pai ou com a família dele. Então, quando eu era criança, eu até passava um tempo na casa da minha avó porque minha mãe se esforçou muito para tentar criar uma relação, mas não foi nada significativo e também não durou (D, 19 anos).

Meu avô paterno morreu faz três anos e ele era mais fechado, ele não tinha muita ligação com a gente. Minha avó paterna é um pouco mais afastada. Ela já é mais idosa e a gente vai na casa dela no final de semana (F, 19 anos).

O que se percebe, a partir dessas falas, é que a proximidade afetiva e o convívio entre essas duas gerações nem sempre significa uma experiência positiva. Refletir sobre espaços de socialização na infância, como a casa dos avós, é dar visibilidade a um tempo importante na vida desses indivíduos, que é o responsável por grande parte do volume de capital cultural que acumulamos ao longo da vida. Para Bronfenbrenner (1979), as experiências socioculturais de meninos e meninas estão diretamente relacionadas aos seus contextos de vida, daí a importância de conhecermos seus tempos e espaços de ação. Para o autor, a relação das crianças com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade: ao mesmo tempo em que o modificam, são afetadas por ele, em um processo de construção contínua de suas vidas sociais (RAMOS, 2014).

Uma outra questão abordada no grupo focal dizia respeito à trajetória dos egressos no Ensino Fundamental: suas experiências (positivas e negativas) com a escola, professores, colegas, cultura escolar, reprovação, enfim, as memórias que guardam sobre este tempo.

Para Valle (2013) o destino escolar das nossas crianças e jovens define-se desde a mais tenra idade, estando sujeito à rede de ensino frequentada (pública ou particular), ao local de moradia (campo, cidade, centro, periferia), ao engajamento político e pedagógico

de administradores e de profissionais da educação e às expectativas das famílias em relação ao saber e à formação.

De acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, deve ser gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O Ensino Fundamental é, dessa maneira, etapa imprescindível ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com prevê o artigo 205 da Constituição Federal brasileira. Além das condições objetivas para o sucesso dos estudantes nesta etapa da Educação Básica, como renda familiar, distância entre a moradia e a escola, escolaridade dos membros da família, etc., faz-se imperioso, também, considerar toda subjetividade que permeia esse processo, especialmente a relação dos estudantes com os seus professores e colegas.

É no Ensino Fundamental que o estudante passa a maior parte do seu processo de escolarização. Desde 2006, através da sanção pelo então presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, da Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passa a ser de 9 anos. O objetivo foi assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Considerar as relações interpessoais que se dão nesse período da vida é essencial para que se compreenda melhor o processo de acumulação dos seus capitais culturais a partir da participação em grupos e das trocas que os estudantes estabeleceram neste tempo.

Quanto às memórias dos professores:

Acho que foi um ensino fundamental bom. Eu lembro que eu era muito correta e muito tímida. Eu tive muito... não sei... receio de me expressar. No Ensino fundamental I eu tive muito apego com uma professora, ela ficou com a gente durante três anos, ela gostou da turma e manteve, eu tenho muito carinho por ela, eu lembro dela umas vezes (C, 18 anos).

Nossa! Eu estava aqui contando e eu acho que eu passei por 4 escolas ao longo do ensino fundamental. Do 1º ao 4º ano eu permaneci em uma escola próxima à casa dos

meus avós. E eu tenho recordações muito gostosas e, principalmente, em torno da leitura, desse contato com bons professores. Eu tinha uma professora que ela sempre lia pra gente, ela lia várias histórias pra gente. Tinha o clube de leitura e eu estava sempre envolvida nisso (A, 20 anos).

Tive professores que me inspiraram e tive professores que disseram que eu não seria capaz. De certa forma, em vez de eu colocar na cabeça as coisas boas sobre mim, eu coloquei as coisas ruins. É isso (B, 19 anos).

Os depoimentos trazem memórias positivas e negativas dos professores do Ensino Fundamental. Questões como essa suscitam a importância de pensarmos acerca da figura do bom professor na vida dos seus alunos. Longe de querermos romantizar a profissão docente e colocarmos mais um dos incontáveis pesos que os professores no Brasil têm sobre suas costas, não podemos deixar de apontar que a atuação de um bom professor é capaz de deixar marcas indeléveis nos estudantes. Além disso, são profissionais capazes de inspirar e motivar ou, ao contrário, descredibilizar e desmotivar, como apontado por B (19 anos). Para Nóvoa (1995), o processo de formação dos estudantes alimenta-se, em grande parte, dos modelos educativos dos professores. Além disso, para ele, é impossível separar a maneira de ensinar, da maneira de ser. O professor, a professora, é aquilo que ensina ou ensina aquilo que é.

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

As representações sobre a figura dos professores relatadas pelos estudantes revelam um conjunto de características ligadas à dimensão profissional, mas foi a dimensão afetiva que mais se destacou. Vimos como a maioria desses profissionais foi capaz de mobilizar interesse e aprendizagem, além da construção de boas memórias nos estudantes.

Para Veiga (2012), o ato de ensinar é uma tarefa humana (de pessoas para pessoas), que engloba uma dimensão afetiva e cognitiva, portanto, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e estudantes, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural desses indivíduos.

Em relação às relações que estabeleceram com os colegas de classe:

Eu tinha amigos no ensino fundamental. O ensino fundamental II também foi uma experiência boa, acho que a escola também era uma escola boa. Eu tinha sim amigos, mas no final do 9º ano eu tive alguns problemas pessoais, aí eu já não estava gostando muito do ensino fundamental e foi isso (C, 18 anos).

Eu acho que consegui fazer amizades que duram até hoje (E, 22 anos).

O ensino fundamental II foi um momento muito difícil para mim, várias coisas aconteceram e eu era uma adolescente muito nova tentando lidar com um monte de coisas sozinha, então eu acabei me tornando uma pessoa um pouco agressiva, e aí eu passei a sofrer muito *bullying*, e foi um ambiente muito tóxico e muito difícil de eu conseguir me desenvolver. Eu carreguei isso inclusive para o ensino médio que também foi uma experiência muito difícil. Mas no sétimo ano eu e meu amigo formamos essa amizade longa e duradora, que está aí até hoje. Foi uma das coisas que mais me ajudaram porque eu tinha pelo menos um amigo, pelo menos uma pessoa que se esforçava para me entender e que conseguia ver o meu lado. É uma das coisas mais positivas que eu tenho do ensino fundamental (D, 19 anos).

Meu ensino fundamental, eu posso te dizer, que eu não tenho muitas memórias boas, eu sempre sofri preconceito, eu era uma pessoa tímida, ficava muito na minha, fiz poucas amizades, mas a maioria das amizades que eu fiz, são amigos até hoje (B, 19 anos).

As relações estabelecidas com os colegas de classe também são primordiais para o ganho de capital cultural tardio dos estudantes; talvez sejam umas das mais importantes para a aquisição de capitais potencialmente acumulados pelos sujeitos ao longo de sua trajetória e de seu processo de escolarização. A troca entre colegas pressupõe a troca entre agentes sociais que estão aptos a participarem do “jogo” e mobilizarem os móveis de competição para a construção de suas estratégias. Mesmo que as experiências não sejam positivas do ponto de vista afetivo e emotivo, podem ser extremamente positivas do ponto de vista estratégico. A troca de capitais culturais de origem pode tornar os estudantes com alto déficit de capital cultural mais intrinsecamente envolvidos no acesso e uso competentes de muitas informações que lhes faltam, o que gera novos conhecimentos. São esses conhecimentos, uma vez mobilizados, que permitem que estratégias de ação sejam pensadas por esses indivíduos, o que leva à contrariedade daquilo que lhes parecia óbvio: o fracasso escolar.

Importante pontuar que esses estudantes, desde o Ensino Fundamental e, apesar das dificuldades escancaradas em suas condições concretas de existência, já apresentavam características estudantis importantes que apontavam para a diferenciação:

Do Ensino fundamental I eu tenho poucas memórias; era uma escola muito perto da minha casa e eu ia caminhando. E eu lembro que tive experiências do tipo começar dar monitorias para as pessoas, ensinar para as pessoas mais novas (D, 19 anos).

Eu sempre fui muito tímido, eu me destacava assim, pelo que eu sabia, acho que as pessoas no ensino fundamental começaram a me colocar meio que no pedestal como se eu fosse muita coisa, era meio estranho. Então sempre teve muita expectativa sobre mim. O ensino fundamental foi uma época fácil para mim, eu não estudava muito as coisas da escola, mas foi uma época que eu estudei bastante outras coisas, eu gostava de verdade, talvez era mais prazeroso nessa época estudar (E, 22 anos).

Outra questão recorrente nas falas foi a timidez. Três dos sete participantes da pesquisa admitiram que a timidez foi uma questão que dificultou o estabelecimento de relações no Ensino Fundamental.

Interessante observar como outras questões subjetivas, não diretamente ligadas ao universo escolar, porém, indiretamente a ele relacionadas, podem se fazer eternas na memória de um estudante.

Quando eu comecei o ensino fundamental II, estudei um ano e a gente se mudou para Minas. Em Minas foi uma realidade totalmente diferente. O estilo do ensino era diferente, a gente morava em roça. Antes, eu estudava na capital de São Paulo. Quando eu mudei para Jaíba, eu fui para o projeto e lá tinha uma casa aqui e outra a 600 metros. Foi uma coisa muito doida porque todo mundo achava que a gente ia estranhar e tudo, mas a gente amava, eu e minha irmã, a gente amava ter que caminhar um pouquinho, pegar o ônibus e ir para escola. Então, grande parte das minhas memórias fica em torno dessas coisas que permeavam a escola, sabe, essa relação, o pessoal, o transporte que usávamos para ir para a escola, e eu tenho recordações muito boas, foram fases muito gostosas e eu aproveitei bastante, boas relações (A, 20 anos).

Sobre essas relações carregadas de subjetividade, Leoni canta que “o que vai ficar na fotografia são os laços invisíveis, como as cores, figuras, motivos, o sol passando sobre os amigos, histórias, bebidas, sorrisos e afeto em frente ao mar” (LEONI, 1993). Da mesma forma, notamos que para A (20 anos), grande parte das suas memórias não estão necessariamente na escola, mas naquilo que está à sua volta, como o caminho percorrido até o ponto de ônibus, as experiências vividas no ônibus escolar, a parceria com a irmã e tudo o que foi visto, ouvido e sentido naquele ambiente bucólico por ela descrito. Analisar experiências escolares exige que se considere, não apenas as experiências que se dão dentro da escola, mas também aquelas que acontecem fora dela e que, de alguma maneira, estão a ela relacionadas. Há experiências de aprendizagem que acontecem nas entrelinhas das relações que se estabelecem a partir do ambiente escolar e que são experiências sociais relevantes na construção do capital cultural dos indivíduos.

Uma outra questão que abordamos no grupo focal tratava dos motivos pelos quais os estudantes egressos optaram pela modalidade integrada de ensino médio. Perguntamos se a escolha pelo curso e pela instituição partiu deles ou se foram incentivados por alguém da família ou algum conhecido. Compreender essa questão da escolha permitiu uma compreensão mais alargada dos significados que uma instituição federal e um curso de ensino médio integrado exercem sobre o imaginário da população, especialmente para aquelas camadas sociais que, historicamente, aparecem como desigualmente representadas no ensino superior público brasileiro.

É sabido que o ensino médio é a etapa da educação básica responsável pelo momento da escolha dos estudantes dos seus trajetos posteriores à escolarização. Alguns têm o privilégio de optar por cursar o ensino superior, sem necessidade de conciliá-lo ao trabalho; outros conseguem fazer uma faculdade, apesar de precisarem trabalhar para se manterem e outros, por sua vez, não ascendem ao ensino superior e inserem-se precocemente no mundo do trabalho.

Bourdieu e Passeron (2018) afirmam que as chances de acesso ao ensino superior podem ser lidas a partir do resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se pura e simplesmente de eliminação. Assim, para os autores, se a experiência do futuro escolar não pode ser a mesma para um filho de quadro superior e para o filho do operário. Vê-se que a esperança subjetiva de acesso ao ensino superior tende a ser, para os mais desfavorecidos, ainda mais baixa que as chances objetivas. A partir do exposto, observamos o que representa o IFNMG e a modalidade integrada de ensino médio para esses estudantes.

Dos sete egressos participantes do grupo focal, quatro pertenceram à primeira turma de EMI ofertada pela instituição. Isso significa que, para esses estudantes, a escolha foi realizada apenas pelo histórico de qualidade que uma instituição federal de ensino carrega em si mesma. Os estudantes precursores do EMI em Janaúba não tinham *feedback* sobre os impactos do ensino ofertado por essa instituição na vida das pessoas, afinal, seriam eles, três anos depois, que dariam esse retorno à população através do sucesso que foi a turma 2016/2018 a partir da entrada dos egressos no ensino superior e também no mundo do trabalho devido à formação técnica que receberam.

Como a gente foi a primeira turma, eu pessoalmente não conhecia muito sobre o IF, eu não tinha muita informação. E eu tive contato com dois tipos de professores. Um falando que a gente devia fazer a prova sim porque era uma opção muito melhor e outro grupo falando para a gente tomar cuidado porque não tinha certeza sobre a qualidade do ensino, sobre os professores e coisas do tipo. E nem eu nem a minha mãe conhecíamos muito sobre a instituição e o curso; mas eu decidi fazer a prova. Então foi uma questão muito leve, eu queria muito passar e eu estava muito interessada, mas não teve uma pressão muito grande externa para que eu conseguisse (D, 19 anos).

No meu caso também eu não conhecia nada do Instituto Federal; quando eu me inscrevi, foi minha irmã que chegou e falou que tinha essa oportunidade e eu já não queria ficar muito lá na escola que eu estudava. Então eu fui meio assim sem saber. Só depois de me inscrever que eu fui conhecendo mais, que foi gente lá na escola falar as coisas também, e foi assim (E, 22 anos).

Gente! Tudo na minha vida é festa. Eu lembro que no 9º ano, quando minha prima descobriu o Instituto, ela estava dando uma olhada nas provas e eu estava passando as

férias na casa dela. Eu achei o máximo, nem sabia o que era o Instituto e eu coloquei na cabeça que ano que vem eu vou fazer a prova também, porque eu sou um ano mais nova que ela. Aí pronto! Passei o ano inteiro falando isso. Depois eu descobri que na minha cidade, Jaíba, o pessoal tinha o costume de ir para Montes Claros, a galera que os pais eram mais instruídos e tudo, tinha uma condição financeira melhor. Eu falei assim, eles vão para Montes Claros, eu vou para Janaúba. Fiz a prova e deu certo. Meus pais sempre me apoiaram muito, eles nem sabiam o que era, eles falaram assim, é uma boa escola e você quer ir; vai e a gente dá um jeito. Depois deu tudo certo (A, 20 anos).

Foi coisa de amigo. Tipo, “ah, olha lá, vai aparecer e aí a gente vai fazer, porque a gente vai ficar junto”. Então tinha um afeto no meio, né? Porque eu tinha uma amiga, que ela tava pra ir pra Brasília, fazer ensino médio lá e a proposta era: que se todo mundo passasse, a gente ia ficar junto em Janaúba. Aí eu falei com a minha mãe, e ela super apoiou. O meu pai disse que não daria certo, que eu ia ficar doida, estudar o dia inteiro. Aí eu lembro que a gente foi lá tirar dúvida da inscrição. O diretor nos recebeu e falou o que era um curso integrado, que era uma escola muito boa, que tinha em muitos lugares, que nós íamos gostar. Aí eu fiz a inscrição e lembro que a gente tinha até um grupo de estudo nas férias. Foi muito bom! No final das contas acabou sendo a minha própria escolha, né? (G, 21 anos).

Por sua vez, os estudantes que pertenceram às turmas subsequentes, anos de entrada 2017, 2018 e 2019 já puderam contar com o incentivo daqueles que os precederam e já tinham, de alguma maneira, uma ideia do que poderiam encontrar na instituição. O apoio dos pais desses egressos também aparece como essencial na motivação pela escolha do EMI.

Minha irmã estudou lá; ela entrou primeiro do que eu no ensino médio no Instituto. Então, a gente já tinha uma ideia que era um ensino público melhor, uma qualidade melhor e que eu estar ali seria melhor para mim, eu teria uma perspectiva maior. Então, eu vendo a minha irmã lá e tendo ela lá, é como se ela estivesse me incentivando a ir também. E minha família vendo o desenvolvimento dela lá também, me incentivou a fazer a prova. Mas foi uma escolha, assim, bem leve. Eu queria tá lá e eles também queriam que eu fosse. Aí juntou e deu certo (C, 18 anos).

Eu tinha algumas referências que já estavam no IF, e muita gente falava, na época, “nossa, o IF”! A instituição começou a virar popular, muita gente começou a falar e aí eu fiquei interessada, eu já estava querendo sair da minha antiga escola, não estava gostando muito e fiz a prova para 3 escolas, duas particulares e o IF, e aí eu passei nas três, só que eu escolhi o IF, por ser uma escola pública e acho que seria melhor para mim na época (F, 19 anos).

O papel dos professores da escola de ensino fundamental também foi motivo que apareceu em uma das falas. Salientamos que essa estudante egressa cursou o ensino fundamental em escola pública municipal periférica e, em instituições com essas características, o incentivo dos professores é essencial, pois, em sua maioria, são adolescentes que possuem grande probabilidade de abandonar os estudos ao migrarem para o ensino médio.

A minha mãe sempre me incentivou, e eu tive alguns professores também que me incentivaram. Eu, no início, não estava muito afim não, mas depois eu peguei mais o gosto (B, 19 anos).

Essa fala nos traz elementos importantes uma vez que o incentivo, muitas vezes, passa pelo acesso à informação. Ter acesso às informações importantes relativas ao processo seletivo, como o período de inscrição, a isenção das taxas de inscrição, o preenchimento correto da ficha de inscrição, a organização da documentação necessária (especialmente aquela relativa às cotas), etc., são essenciais para que adolescentes em situação de vulnerabilidade social tenham acesso às instituições públicas federais de ensino, sobretudo em unidades que ofertam o ensino médio integrado. Nesse sentido, contrariamente, a suposta incapacidade e/ou desinteresse dos estudantes pelo processo seletivo para acesso ao EMI nos IF'S e, por conseguinte, pelo ingresso no ensino superior, perpassa o ambiente escolar através do incentivo de professores e gestores, além de uma divulgação democrática e inclusiva desses processos.

Para Bourdieu e Passeron (2018), a experiência do futuro escolar não pode ser a mesma para um filho de pais de quadros médios e superiores e um filho de operário. As escolhas têm ainda mais chances de serem limitadas quando os estudantes que pertencem a um meio mais desfavorecido. Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes e, primeiramente, às condições de existência. Por esses motivos, os autores insistem que o conselho de um professor é um indício de influência que cresce ao mesmo tempo que decresce a origem social.

A maneira que a transição do último ano do ensino Fundamental para o ensino médio tem sido tratada pelas políticas públicas educacionais brasileiras acaba por negar, muito mais do que incluir, a entrada de adolescentes de camadas populares nesta importante etapa da educação básica. As concepções que essas políticas trazem de escola, de conhecimento, de juventude, de trabalho, etc, levam à desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escolar, reforçam privilégios e contribuem para a constituição das desigualdades de chances reais, tanto na escola, quanto na sociedade em geral. Essa organização escolar que não considera as características de um país extremamente desigual como é o Brasil, direciona, segundo Krawczyk (2013), jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas, sobretudo, sociais e econômicas.

Para a autora, nos debates e na política educacional, diferentemente do que ocorre na produção científica, o Ensino Médio é um dos temas que ocupa maior atenção. Parece existir

consenso, não somente no Brasil, de que a escola média precisa mudar e de que as políticas educacionais não estão acompanhando as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, nem têm dado respostas aos novos contingentes de jovens que estão ascendendo a essa etapa de ensino. No entanto, ainda conhecemos pouco do caráter multideterminado das trajetórias educacionais que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e nas ações na educação, gerando, como já dissemos, processos inclusivos, exclusivos e de seleção educacional e social.

Bourdieu (2001) assevera que a história objetivada desses agentes sociais pertencentes a camadas mais vulneráveis da população somente consegue converter-se em história atuada e atuante quando é assumida por agentes que, por conta de seus investimentos anteriores, mostram-se inclinados a se interessar por ela e dotados das aptidões necessárias para reativá-la.

Os egressos também foram convidados a falar sobre os significados construídos por eles a partir da experiência em cursar o EMI no IFNMG – Campus Avançado Janaúba. Sobre essa questão, eles relataram que grande parte das experiências positivas neste período das suas vidas deram-se em virtude das oportunidades que tiveram por estudarem no IF e das relações que lá construíram.

Eu acho que tem muita coisa; todas as experiências que eu tive a partir do ensino médio foram por causa do IF. Eu estar em uma faculdade federal hoje foi por causa do IF; se eu tive a oportunidade de participar de um programa da Embaixada dos Estados Unidos que me gerou um projeto que eu faço parte até hoje, com um artista estadunidense, foi por causa do IF pagar a minha bolsa que, por sua vez, eu conseguia pagar o meu inglês (D, 19 anos, acadêmica de Relações Internacionais na UFU).

Na mesma direção do relato anterior, A (20 anos), acadêmica de Nutrição na USP, completa:

Eu tenho certeza que eu e minha colega sentamos para tomar um café e compartilhamos essas ideias, porque muito das minhas experiências são parecidas com as dela. Eu sou meio suspeita para falar, porque eu tenho muita, muita paixão pelo IF. Foi uma das experiências mais gostosas que eu já vivi e que me permitiram viver muitas coisas boas que eu estou vivendo hoje (A, 20 anos).

Outras questões importantes que surgiram nas falas dos estudantes egressos foram a oportunidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, as viagens técnicas realizadas e a formação de um senso crítico a partir da qualidade das aulas ministradas e da formação dos professores.

Esse diferencial, de ter contato com ensino, pesquisa e extensão deu um *upgrade* no meu currículo. Eu cheguei na Universidade já recebendo muitas oportunidades porque eu já tinha essas outras experiências. Então eu já comecei trabalhar com iniciação científica no primeiro ano de graduação (A, 20 anos).

Tenho consciência de algumas questões que eu sei que vários colegas que estudam na rede estadual não conseguem ter; experiências com coisas que ajudam a gente a desenvolver maturidade como viagem técnica, por exemplo. Não é só sobre você se divertir, mas é também sobre você saber controlar dinheiro, tomar cuidado, prestar atenção nas coisas que você precisa fazer e fora as experiências acadêmicas de ter conhecimento, de ter a oportunidade de fazer pesquisa, de fazer extensão. Porque você entra na faculdade e alguém fala disso e você não se assusta, sabe? Eu estou acostumada, eu sei o que é isso e está tudo bem (D, 19 anos).

Eu acho que o principal para mim foi o início da construção de um senso crítico; acho que foi ali que iniciou meu pensamento mais crítico. O contato com pesquisa e extensão também foram muito importantes para mim e, talvez, principalmente, o contato com a cultura que as viagens técnicas proporcionaram pra gente. Foram experiências que me marcam até hoje (E, 22 anos).

Como complemento à ideia da formação do senso crítico, uma estudante egressa lembrou que, para que isso fosse possível, o ambiente escolar precisa ser democrático e permitir a participação de todas e todos e, principalmente, o direito à discordância.

Eu só queria complementar. Eu acho que isso que o colega falou é muito interessante. O senso crítico foi formado, apesar da discordância que, muitas vezes, eu tinha dos professores e dos meus colegas. O IF foi um ambiente muito interessante, porque eu acho que a gente teve liberdade de construir um senso crítico que, não necessariamente, acontece em outros ambientes, como escolas estaduais. Então, eu acho que foi muito importante, porque a gente tinha o espaço para discordar e debater sobre os assuntos (D, 19 anos).

A questão das trocas de experiências com colegas e professores também foi mencionada nas falas. Para Bourdieu (2001), em cada campo, cada um serve de público a todos os demais, prestando atenção constante aos outros e sendo determinado pelo que dizem, em meio a um confronto permanente que aos poucos vai se convertendo em objeto, o qual se realiza por meio da lógica das regras da comunicação e do acordo intersubjetivo.

A partir do IF, muitas outras oportunidades acadêmicas foram sucedendo e tive experiências muito boas com pessoas. Eu carrego um pouquinho de cada professor, eu carrego um pouquinho de cada colega. E, como eu mudei de cidade para estudar no Instituto, acabava que lá era a minha casa, eu ficava mais tempo no Instituto do que na casa da minha tia; eu passava mais tempo com alguns professores do que com a minha mãe. Então, foi muito gostoso isso, essas experiências que a gente tem em viagens também foram muito boas, eu pude conhecer vários lugares e eu puder ter contato com outras pessoas, eu pude aumentar a visão, sabe? Porque chega um momento que você vai tendo contato com outras coisas e você vai expandindo seus

horizontes. O Instituto foi uma época muito, muito oportuna; eu lembro sempre com muito carinho, sempre com nostalgia e é sempre muito gostoso lembrar a época que eu vivi lá (A, 20 anos).

Brito (2017) salienta que a trajetória social dos agentes está intrinsecamente relacionada à evolução, ao longo do tempo, de propriedades tais como o volume e a estrutura do capital de um grupo. Isso significa que trajetórias de sucesso são fortemente influenciadas pelas experiências intersubjetivas. A autora ainda pontua que, segundo Bourdieu (1986), só se pode compreender bem uma trajetória sob a condição de compreender bem os estados sucessivos do campo em que ela se passa e o conjunto das relações objetivas que ligam o agente em questão ao conjunto dos outros agentes presentes no mesmo campo e que se defrontam com o mesmo espaço de possíveis. Associada, especialmente, ao capital cultural herdado, a trajetória passa a ser um dos elementos do sistema de princípios explicativos das práticas dentro de um determinado campo.

As primeiras utilizações do conceito de trajetória ligam estreitamente o agente ao grupo social no qual está inserido. A trajetória refere-se, assim, sempre ao indivíduo socialmente construído, não ao indivíduo biográfico. Para Bourdieu (1986), a singularidade dos indivíduos forja-se simultaneamente na e pelas relações sociais. Dessa forma, ainda conforme Brito (2017), o que se pode inferir é que existe uma interação dialética entre a determinação das estruturas e a ação dos indivíduos. A trajetória de um agente é desenvolvida pela soma da estrutura global com os componentes individuais.

Almeida (2018) faz uma análise minuciosa sobre o motivo pelo qual a obra de Bourdieu é, muitas vezes, criticada por alguns autores, como sendo “hiper determinista”. Para a professora, em muitas leituras que são feitas da sua obra, há um pequeno deslizamento de sentido. O determinismo é, sem dúvida, um ponto de partida importante. Em “O Ofício de Sociólogo”, Bourdieu e seus coautores mobilizam uma frase de um médico fisiologista francês segundo o qual ele fala assim da ciência: “a admissão de um fato histórico sem causa, ou seja, indeterminado, suas condições de existência são, nem mais, nem menos, a negação da existência”. Nesse sentido, a obra de Bourdieu mobiliza certo tipo de determinismo. Esse tipo de determinismo também é mobilizado na obra durkheimiana por meio da ideia de que os fatos sociais estão ligados entre si, mas de acordo com certas relações. Outra acusação de determinismo em Bourdieu, ainda de acordo Almeida (2018) é a ideia de que há em sua obra um determinismo estruturalista bastante forte, na construção de uma causalidade estruturalista que transforma os agentes sociais em meros suportes da estrutura social. Podemos dizer com

certa tranquilidade que toda a obra de Bourdieu foi construída contra essa ideia. O conceito que ele constrói para debater metodicamente com essa visão é o conceito de estratégia, anteriormente discutido, que supõe um agente social motivado com relação a fins específicos, ou seja, um agente social voltado para um interesse em atingir um determinado fim, ainda que esse agente social tenha a sua ação restringida por determinações sociais que ele não controla e que, muitas vezes não tem consciência.

Estratégia, dessa maneira, para Almeida (2018), diz respeito a uma capacidade de improvisação regulada num espaço de possíveis que é delimitada pela disposição à ação, ao modo de pensar, ao julgamento construído ao longo do processo de socialização, isto é, pelo *habitus*. Essas disposições orientam as práticas por meio de um processo contínuo de ajustamento das expectativas subjetivas às chances objetivas que o indivíduo é capaz de calcular ao se movimentar no espaço social. No limite, esse processo de ajustamento é o que leva o indivíduo a investir sua energia em determinados objetos e a renunciar a outros; é o que está em jogo em determinadas situações, é o que pensamos se é ou não algo importante para nós.

Para Cardoso (2018), os indivíduos, na medida em que são capazes de agir, estão aptos a realizar o imprevisível, mas com confiança. Ademais, Hannah Arendt chama a atenção para a centralidade da ação, ou seja, a ação é absolutamente singular no sentido de pôr em marcha processos que, em seu automatismo, se parecem muito com os processos naturais, mas também no marcar o começo de alguma coisa, começar algo novo, tomar a iniciativa, ou, em termos kantianos, forjar a sua própria corrente (ARENDRT, 2008).

Contudo, é necessário que as instituições de ensino “permitam” que os agentes sociais estudantes possam pensar as suas estratégias com vistas a colocá-las em ação. Para Bourdieu (2018), é o espaço social o lugar relativamente estável da coexistência dos pontos de vista, das posições na estrutura da distribuição do capital (econômico, informacional, social, cultural, etc.), das reações práticas a esse espaço pelos agentes. É um lugar de tomadas de posição estruturadas e estruturantes, de pontos de vista e perspectivas de futuro diferentes e concorrentes. Nele, há investimento nos móveis de competição que definem a pertinência ao jogo; entretanto, não precisa ser um lugar onde se invoca uma natureza humana egoísta ou agressiva. O espaço social escolar deve ser, desta maneira, o vislumbre da capacidade de projetar-se para o futuro. Sobre isso, uma estudante egressa destaca:

Eu acho que o principal ponto para mim, com relação ao IF, é a questão da perspectiva, porque assim que eu entrei, nos primeiros dias, nas primeiras semanas de aulas, eu já vi que era um ensino completamente diferente daquilo que eu tive até então. Eu estava em um ensino de uma escola estadual e, para mim, aquela escola era boa, realmente

era boa comparada com as outras da rede estadual. Só que quando eu entrei no IF, foi um impacto muito grande, eu realmente entendi o que era um ensino de qualidade. E eu acredito que eu só estou hoje, na Universidade de São Paulo, com a mente que eu estou hoje, por causa da perspectiva que o IF me passou. Às vezes eu escuto o pessoal da minha antiga escola conversando e falando sobre entrar na universidade, falando sobre o ENEM. Muita gente faz o ENEM só por fazer ou acha que não vale a pena, que não vai conseguir passar; a perspectiva do pessoal de lá de entrar na faculdade é completamente diferente. Eu fico imaginando: se eu não tivesse entrado no IF, eu iria fazer o que? Qual ia ser minha perspectiva? Então eu acho que o principal ponto para mim foi esse (C, 18 anos).

Dessa forma, tratar dos desafios e perspectivas da juventude contemporânea significa, para Teixeira (2011), tratar dos processos de escolarização básica, do acesso ao ensino superior, da inserção no mundo de trabalho, da violência, enfim, de metabolismos múltiplos de desigualdade social, matrizes de seletividade e mobilidade socioeconômica.

Teixeira (2011) ainda destaca que, contrariando as perspectivas meramente deterministas, o fato é que os entraves de acesso ao ensino superior público têm sido rompidos por um grupo de estudantes pobres que em suas trajetórias escolares ingressam e permanecem nas universidades públicas (BORI; DURHAN, 2000). E indaga: quais os caminhos percorridos para fugir da herança de fracasso social e escolar? Inegavelmente, segundo a autora, não é suficiente ter acesso ao ensino superior para que tenhamos assegurada a situação de sucesso escolar, em que pese o debate sobre essa noção, à medida que, ao acesso, segue-se o desafio da permanência. Como assinala Charlot (1997), a expressão “fracasso escolar”, bem como “sucesso escolar”, é um dispositivo para traduzir em palavras a experiência, o vivido e a prática, numa tentativa de interpretar e categorizar o mundo social, tratando-se, nesse caso, de uma classificação ampla que redundava polissêmica e ambígua. Portanto, qualquer afirmativa que vincule o acesso desses jovens ao ensino superior (seja público ou particular) a um cenário indiscutível de “sucesso” nos aproximaria, forçosamente, de uma leitura reducionista, que se difundiu nas análises sociológicas, a partir de certas interpretações das teorias da reprodução em educação. Isso significa dizer que, em que pese o fato do acesso se configurar como êxito para esse grupo, a ideia plena de sucesso escolar vincula-se também à implementação de políticas efetivas de permanência desses jovens na universidade.

Arêas (2022) defende a ideia de que os estudantes permanecem nos IF principalmente por questões estruturais; por causa de um bom clima, de uma boa estrutura, porque praticam esporte, porque são de um grupo de arte, porque têm um local adequado para estudar, vinculam-se a um grupo a que pertencem, etc. A grande questão da permanência é interna, com muito elementos estruturais. A permanência não é um contínuo; quanto mais o estudante fica, mais ele permanece, mais ele estabiliza. Há uma tendência muito grande em

discutir êxito como sinônimo de estar formado. E êxito não é estar formado. Êxito sequer tem a ver com promoção, passar de ano. O contrário de êxito é evasão, é fracasso, e fracasso é uma experiência pessoal. Um jovem que faz um curso técnico integrado em uma determinada área e opta por fazer uma faculdade em outra área do conhecimento não fracassou. Se pensarmos sob a perspectiva desse jovem, foi um êxito, pois sem essa escola, a Rede Federal, talvez ele jamais entraria em uma universidade pública. O êxito é diferente para cada um dos estudantes e parte da perspectiva do indivíduo. Para discutir políticas públicas educacionais, precisamos discutir o êxito na perspectiva do indivíduo e não na perspectiva das instituições.

A questão sobre permanência é complexa e o nosso recorte nesta tese de doutoramento não inclui a discussão mais apurada sobre esse tema. Num cenário em que está em jogo a perspectiva de projeção para o futuro, falar da presença de jovens originários dos setores populares na educação superior significa, ainda que não seja esse o objetivo central de nosso estudo, tratar das políticas de acesso a esse nível de escolaridade e do jogo de forças que envolvem a democratização da universidade pública, disputa que se explicita, inclusive, pelo direito de ali permanecerem.

Bourdieu (2001) enfatiza que a relação com o mundo é uma relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo e de ser possuído por ele. Isso significa pertencer a um determinado campo, manifestar-lhe adesão unânime nos limites desse campo, ser flagrado no jogo, isto é, na *illusio* como crença fundamental no interesse do jogo e no valor dos móveis de competição inerente a esse envolvimento.

O ingresso em um universo escolar supõe, ainda segundo Bourdieu (2001), a adesão paradoxal a um conjunto mais ou menos novo de pressupostos. A lógica específica de um campo (no nosso caso, a Educação Profissional) se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido do jogo, ordinariamente designado como um espírito ou sentido, que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita. Pelo fato de operar de modo imperceptível, gradual e progressiva, a conversão do *habitus* originário requerido pela entrada no jogo e consequente aquisição do *habitus* específico acaba passando despercebida quanto ao essencial. A inclusão num campo não constitui um envolvimento consciente e deliberado, um contrato voluntário. Quando decidimos entrar no jogo, os lances já se encontram mais ou menos feitos. Como diria Pascal: “nós embarcamos”.

Extraindo o que se encontra explícito no jogo e no faz-de-conta dos grupos, a nós foi permitido, amparados em Bourdieu (2011), explorar mundos imaginários, o que tornaram possíveis todas as especulações intelectuais, hipóteses, experiências de pensamento, mundos possíveis. O que buscamos, com a análise das falas dos estudantes egressos, foi a entrada no

mundo lúdico da conjectura teórica e da experimentação mental e, a partir dos seus relatos, tratamos a linguagem ali expressa muito mais como um objeto de contemplação, deleite e análise do que como um instrumento frio. A análise da *doxa* do grupo, ou seja, a inscrição do social nas coisas e nos corpos dos estudantes é, para Pinto (2017), essencial na compreensão do sentimento de familiaridade que engendra, sob determinadas condições, o ajuste das estruturas do *habitus* às estruturas objetivas, da “história feita corpo” e da “história feita coisa”. A sociologia deve empenhar-se para elucidar o que diz e o que não diz a *doxa* e o que ela incita a pensar implicitamente.

O que está implícito na fala dos estudantes egressos e o que está inscrito em seus corpos através do senso de pertencimento a um grupo, é o que nos inclinamos a analisar quando a eles foi perguntado como se dava a formação de grupos no EMI – Campus Avançado Janaúba. As falas dos pesquisados revela, como bem nos lembra Bourdieu (2001, p. 49), que “o senso do jogo é o que permite fazer a economia do cinismo”. Bourdieu (2001) ainda afirma que, ao tornar explícito o que permanece ordinariamente em estado implícito nas biografias, a análise encoraja uma visão finalista e calculista das estratégias de apostas universitárias. Nesse jogo, os membros estão unidos por solidariedades de interesses e afinidades de *habitus* que fundam o que se deve chamar “espírito de corpo” – expressão que se aplica a um conjunto de indivíduos persuadidos de sua completa insubstituibilidade. É o lugar onde se dá o alarde enganoso das diferenças proclamadas, a homogeneidade profunda dos problemas, temas e esquemas de pensamento.

O que se percebe com bastante clareza nas falas dos pesquisados é justamente esse caráter diverso dos comportamentos em grupo, em que ora se encontravam unidos por solidariedades e afinidades, ora muito mais pelos seus antagonismos.

Nossa sala tinha uma divisão muito clara, a gente tinha problemas internos, a gente não se dava muito bem, a gente não se gostava, então, a gente não tinha problemas para dividir grupos, porque os grupos estavam muito bem formados o tempo inteiro, era uma divisão muito clara, a não ser que a gente tivesse que se misturar, porque aí dava um pouquinho de problema (D, 19 anos – egressa da primeira turma de EMI).

Minha sala sempre se deu muito bem. Então, a gente não tinha problemas de misturar. Só que teve uma vez no início do primeiro ano que teve um aniversário. Aí a sala se dividiu: as meninas que foram para esse aniversário e as meninas que não foram para esse aniversário. Mas em geral nós nos misturávamos, a gente não tinha problemas, uma vez ou outra que a gente teve alguma treta muito grande. Em geral, era super tranquilo e os grupos se dividiam por afinidades (A, 20 anos – egressa da segunda turma de EMI).

Eu acho que na nossa turma, no início, tinha uma divisão porque boa parte das pessoas já se conhecia desde antes, quase metade da turma veio da mesma escola que eu. Então, as pessoas já se conheciam, já trouxeram tanto as afinidades quanto as

desavenças dos outros lugares. Tinha hora de desavença, tinha hora que estava todo mundo junto, tinham assuntos que uniam todo mundo, tinham assuntos que dividiam todo mundo. Sempre foi assim (E, 22 anos – egresso da primeira turma de EMI).

Ao serem convidados a falar sobre as características dos grupos a que pertenciam durante o EMI, os egressos assim se expressaram:

Meu grupo era de meninas de renda “mais ou menos”; sempre fomos estudiosas, éramos, tipo, as mais estudiosas das escolas que frequentamos (A, 20 anos).

Eu sempre fui mais flexível, eu passava por vários grupos: grupos dos meninos, grupos das meninas, das pessoas que sentavam atrás, das que sentavam na frente, etc. Mas eu convivia mais com as meninas, eu acho. De conversar mais, de verdade, ficar mais juntos, pois a maioria veio de escola pública. Basicamente, era isso (E, 22 anos).

Meu grupo era o mesmo de sempre. Eu e as meninas fomos colegas desde o pré-escolar. A gente sempre teve mais afinidade e eu levei isso para o resto da vida (B, 19 anos).

Fica bastante claro nessas falas que alguns pesquisados construíram uma relação de amizade e companheirismo com colegas de classe desde os tempos em que cursaram juntos o Ensino Fundamental. Esses estudantes trouxeram muito das experiências anteriormente compartilhadas para a formação de grupos no EMI, a despeito de outros egressos afirmarem que os grupos que integraram foram formados a partir das novas experiências e vivências durante o tempo em que frequentaram o IF.

O meu grupo no EMI se formou assim: a gente combinou de juntar todo mundo e sair, e as pessoas que foram nesse rolê formaram um grupo. Bem aleatório, uma pessoa aleatória foi, aí depois outra apareceu, então formou um grupo inesperado (F, 19 anos).

Todas as aproximações ou distâncias estabelecidas entre os membros dos grupos fazem parte da metáfora do jogo criada por Bourdieu. O sentido do jogo na obra do autor indica, de acordo Seidl (2017), uma concepção da vida social como conjunto de atividades reguladas realizadas por agentes que se orientam uns em relação aos outros em determinado espaço social. Contudo, as ações sociais levadas a cabo pelos agentes no mundo social e em seus espaços específicos não significam que eles realizem cálculos e se orientem com base numa lógica racional, ainda que este tipo de lógica também integre as lógicas da ação. O sentido do jogo ou a habilidade de se mover e jogar no espaço social (formação de grupos) deve ser considerado, em primeiro lugar, como sentido prático, um modo de conhecimento pré-reflexivo das formas

de conduta que é internalizado pelos agentes e tende a funcionar como se fosse um instinto natural. Logo, as condições de socialização dos agentes, o tempo de exposição às regras e a aprendizagem de determinados códigos sociais que tornam naturais e evidentes a familiaridade com alguns universos sociais e suas questões são dimensão fundamental no desenvolvimento do sentido do jogo.

Assim, Seidl (2017) afirma que a participação em um determinado campo social depende da atribuição de sentido pelo agente àquele jogo específico, do reconhecimento de valor nas questões em disputa e da aceitação de suas regras. Isso quer dizer que o jogo e, conseqüentemente, os membros que o jogam, possuem uma crença coletiva inteligível e dotada de sentido e razão apenas para aqueles envolvidos e tomados pelo jogo. Pertencer a um ou a outro grupo pressupõe que os participantes acreditem no valor das atividades e de tudo que lhes diga respeito e obedeçam às exigências impostas como condição para atuar legitimamente naqueles espaços. Aqueles que não têm interesse nas regras de um determinado grupo, logo, não veem ali nenhum atrativo, achando-o desinteressante e até mesmo, absurdo.

Ao serem perguntados sobre quais foram os possíveis ganhos ou perdas que tiveram ao pertencerem a um ou a vários grupos, os egressos apontaram que houve muito mais ganhos do que perdas nessas relações intersubjetivas.

Eu tive muitos ganhos, e ainda mais porque eu estava em uma fase de transição, assim, sabe? E, como mudei de cidade, isso para mim foi muito bom. Ninguém sabia meu passado, eu podia ser a mesma de sempre ou eu podia ser uma nova pessoa, porque, na verdade, todo mundo estava me conhecendo naquele momento. Então, foi muito bom! No início, eu fazia parte de um grupinho, mas aí a gente não deu muito certo. Eu comecei a andar com o outro grupo e foi muito bom. Eu tenho amizade com as meninas até hoje, a gente partilha muito da vida, foi muito rico. Eu pude ser a pessoa que eu gostaria de ter me tornado, eu sempre tive essa abertura, eu sempre fui acolhida nesse meio e isso facilitou muito a minha vida, afinal, eu estava morando em um lugar novo (A, 20 anos).

Eu tive a formação de amizades com mulheres. Antes do ensino médio eu tinha uma dificuldade maior em ter relacionamentos significativos com meninas da minha idade, e isso foi uma mudança que começou com o meu grupo do ensino médio e que existe até hoje. Até hoje o meu grupo mais próximo, em sua maioria, é de mulheres (D, 19 anos).

Eu praticamente ganhei uma melhor amiga. Eu não era muito de confiar nas pessoas, mas com o passar do tempo, eu fui conversando com essa pessoa e percebendo que ela me entendia, eu a entendia. Aí, uma pessoa que eu não gostava muito, passou a ser a melhor para mim (B, 19 anos).

Eu acho que uma coisa que eu ganhei muito foi ter amizades mais significativas. No começo, foi um convívio muito intenso, o curso era novo, uma proposta nova. Então, estava todo mundo ali tentando se virar e adaptar (C, 18 anos).

Ah, com certeza sempre tem perdas e ganhos. Tem uns que você se aproxima, tem outros que você se distancia, mas no final das contas, tudo isso te faz permanecer. Eu

lembro que no último ano, depois da festa de formatura, os alunos se reuniram, aí a gente se abraçou. Todo mundo, até aqueles que não tinham afinidade. E choramos, e falamos que foi muito bom, que foi uma experiência boa. Então acho que sim, houve mais ganhos (G, 21 anos).

Entretanto, pertencer a um grupo nem sempre é uma tarefa fácil, especialmente na adolescência. Ser aceito é uma das aspirações mais legítimas nessa fase da vida e, muitas vezes, esses indivíduos precisam travar batalhas difíceis, sem estarem suficientemente maduros, para sentirem-se parte de um determinado grupo. A escola precisa estar atenta para essas questões e sempre agir a partir de um senso de democracia, justiça e inclusão. As relações entre discentes são consideradas nas discussões sobre clima organizacional? As instituições escolares têm ciência sobre os desafios que estão postos nessas relações? Como agir com justa medida considerando as diferenças entre os estudantes? Quando a instituição é omissa às diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etc., e tudo o que dessas diferenças advém, problemas maiores podem acontecer e marcar negativamente essas trajetórias.

Eu trouxe do ensino fundamental uma questão: várias pessoas vieram da mesma escola, e da mesma sala, então eu tive que conviver o ensino médio com várias pessoas que tinham uma opinião formada sobre mim, apesar de eu não ser mais a pessoa que eu fui, um dia. Isso impactou diretamente em, basicamente, todas as relações que eu tive no ensino médio. Foi um período muito difícil, porque eu passei por um processo de tentar ser menor do que eu sou para não ter que lidar com as opiniões ruins que as pessoas tinham de uma pessoa que eu não era mais. Isso por sorte me levou a conhecer pessoas muito positivas e muito interessantes. Então, de ganho, eu tenho algumas pessoas que eu tenho contato até hoje, inclusive pessoas que eu tinha opiniões muito distintas, que a gente aprendeu a conviver e compartilhar valores (D, 19 anos).

Talvez uma perda é que eu tive um pouquinho de dificuldade interpessoal; por eu ser um pouco tímido, eu acho que, muitas vezes, eu me deixei decepcionado. Em alguns grupos de meninos, você acaba fazendo muita coisa, sendo diferente para ser aceito, sabe? Então eu acho que essa foi a principal perda que eu tive (E, 22 anos).

Seidl (2017) defende a ideia de que, em função da distribuição desigual de recursos sociais entre as classes de agentes, a probabilidade de haver interesse e investimento em determinados grupos varia de acordo com a lógica de funcionamento de *habitus* diferenciados. A posição ocupada no espaço social segundo a dotação de capital (volume e estrutura) tende a definir, portanto, a orientação dos agentes sociais em relação a possíveis interesses nos diferentes campos. Nessa perspectiva, a noção bourdieusiana de estratégia como produto de sentido prático, ou mesmo como o próprio sentido do jogo, ocupa lugar central na compreensão das diferentes condições de entrada e de movimentação dos agentes sociais nos campos.

A habilidade em compreender e se orientar no jogo implica que os agentes façam uma leitura tanto de sua posição no espaço social quanto dos recursos de que dispõem – captando, dessa forma, as hierarquias e relações de força em seu interior –, suas estratégias tendem a obedecer a uma lógica de maximização dos recursos de que dispõem. Embora não necessariamente reflitam um cálculo explícito e consciente dos agentes, as estratégias adotadas no jogo social para a formação dos grupos mobilizam nos jogadores o sentido do jogo a fim de que operem suas ações (escolhas, lances, apostas) voltadas à conservação, melhoramento ou, em alguns casos, à subversão do jogo e de suas regras. A essa subversão do jogo estão ligadas as “estratégias de blefe³⁷” que são altamente proveitosas nos usos comuns da cultura, especialmente por aqueles agentes de camadas sociais menos privilegiadas.

Dessa forma, para Wacquant (2017), o *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação: sociação porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc.); individuação porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. Porque é simultaneamente estruturado (por meios sociais passados) e estruturante (de ações e representações presentes), o *habitus* opera como o princípio não escolhido de todas as escolhas” guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias mesmo que não sejam o resultado de intenção estratégica e sejam objetivamente orquestradas sem serem o produto da atividade organizadora de um maestro.

Aos egressos foi perguntado o que eles julgavam não possuir e, ao fazer parte de determinado grupo durante o EMI, eles passaram a ter. Além disso, o nosso intuito era saber em quais momentos e em quais lugares houve mais trocas entre os agentes do grupo. Para E (22 anos) e A (20 anos), as viagens técnicas, esportivas e culturais foram momentos importantes de trocas entre eles.

³⁷ As estratégias de blefe, também estratégias de reprodução, foram percebidas por Bourdieu nas pesquisas que realizou com os camponeses do Béarn. O blefe é, para Bourdieu (2020) autorizado pela lógica dos jogos simbólicos. As diferentes estratégias de blefe só se definem, completamente, segundo o autor, se correlacionadas aos mecanismos de reprodução, institucionalizados ou não. O sistema das estratégias de reprodução de uma unidade doméstica depende dos ganhos diferenciais que ela pode esperar dos diferentes investimentos em função dos poderes efetivos sobre os distintos mecanismos institucionalizados (mercado econômico, escolar e matrimonial) que o volume e a estrutura de seu capital lhe asseguram. Através principalmente da estrutura das chances diferenciais de ganho objetivamente oferecidas aos seus investimentos pelos diferentes mercados sociais, impõem-se sistemas de preferências (ou de interesses) diferenciados e propensões muito diferentes a investir nos diferentes instrumentos de reprodução (BOURDIEU, 2020, p. 27).

Eu acho que o principal momento são as viagens. Você conhece as pessoas nas viagens. Normalmente tem brigas, desavenças também; mas é diferente você viajar com as pessoas, é uma situação bem estranha e bem legal conhecer pessoas. E fora isso, tem diferença entre viagens, sabe? Uma viagem para conhecer um lugar histórico é muito diferente de uma viagem para jogar alguma coisa ou viagem técnica; em cada uma há um convívio diferente (E, 22 anos).

As viagens foram muito boas! Quem é da época da viagem para Arinos, sabe disso. Aquela viagem foi épica! Foi quando eu aproximei muito da minha melhor amiga e foi uma das poucas vezes que a gente brigou no ensino médio também. Era onde os laços se estreitavam ou se rompiam (A, 20 anos).

Atividades fora da sala de aula são excelentes oportunidades de descobertas e a constatação de algo que só se conhecia na teoria. Esses momentos não são apenas passeios movidos à diversão, mas, sim, valiosas oportunidades de promover o aprendizado além dos muros da escola, permitindo que os estudantes levantem hipóteses, descubram novos conhecimentos e vivenciem na prática o que aprenderam na escola. Essa extensão da sala de aula em diferentes locais e contextos culturais é excelente para estimular ainda mais o espírito coletivo e a colaboração entre alunos e educadores. Essas viagens incentivam o estudante a manter um olhar crítico sobre o que se está aprendendo, pois, *in loco*, elas buscam significado para o que observam e o relacionam com fatos já estudados.

Além da diversão, o foco acadêmico dessas atividades é desenvolver nos estudantes habilidades importantes para a sua formação integral, como habilidade de observação, seleção, comparação e análise de dados, além de trabalharem com diferentes formas de registro e interpretação, que envolvem a leitura, a escrita e diversas maneiras de expressão. Ademais, por estarem em um ambiente novo, os estudantes revisitam importantes habilidades sociais, como responsabilidade, autonomia, respeito, cooperação, solidariedade e tolerância. Para aqueles estudantes com menor volume de capital cultural herdado da família, essas viagens, como consta nas falas dos pesquisados, podem colaborar, sobremaneira, para diminuir o déficit cultural que trazem inscritos em seus corpos e que se revelam em suas práticas.

Outra questão interessante que apareceu em uma das falas é que as trocas sociais em cursos integrados são intensas devido ao tempo em que os estudantes passam juntos em virtude de serem cursos que acontecem em período integral.

A gente passava muito tempo junto. As primeiras turmas passavam quase o dia inteiro, muito, muito tempo juntos (A, 20 anos).

O conceito de educação integral está ligado, para Ciavatta (2005) à busca em resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais. Dessa forma, uma educação integral deverá ser também integrada. A integração, de acordo com Ramos (2007), exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, concepções sobre as quais os Institutos Federais se assentam.

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelece em seu artigo 6º, incisos IV, V e VIII ações que têm por finalidades e características ofertar uma educação técnica integrada ao ensino médio que considere a complexidade do ser humano.

- IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2008).

Dessa forma, apenas uma modalidade de ensino verdadeiramente integrada tem em suas bases a formação geral do educando que considera essa complexidade do ser humano ontológico. Nessa direção, discorre Kuenzer (2007)

Para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (KUENZER, 2009, p.1159).

Ramos (2007) entende que o ensino médio deve ter uma base unitária sobre a qual possam se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. A autora propõe que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições possam acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ou para a iniciação científica, ou para a ampliação da formação cultural. Isso possibilitaria o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes.

Um curso dessa natureza, que considere todas essas perspectivas e especificidades próprias que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura – só pode se dar a partir da ideia de uma educação integral. Certamente, em cursos que se orientam a partir dessa proposta, as interações entre os membros dos grupos são mais intensas, o que torna o jogo mais jogável e, em consequência, aumenta a orientação dos agentes sociais estudantes em relação a possíveis interesses no campo. Quanto maior o volume de tempo dedicado, maior a “atribuição de sentido e investimento naquele jogo social específico, com maiores chances de rentabilidade, isto é, de acúmulo de capital específico ao campo” (SEIDL, 2017, p. 242).

Quando questionados como era a questão da tolerância quanto às diferenças entre os membros dos grupos e como os estudantes lidavam com essas discrepâncias étnicas, de gênero, de pensamentos, de classe social, de pensamentos políticos, religiosos, etc., várias questões importantes foram apontadas. Uma dessas questões diz respeito ao caráter diverso e fragmentado dos agentes sociais que foi se formando à medida que amadureciam e se reconheciam enquanto seres sociais. Outra questão aponta para o preconceito sofrido por um estudante negro:

O meu grupo acabou se separando ao longo do tempo. A gente era um grupo maior, mas as diferenças começaram a ser muito grandes enquanto a gente se formava mais como pessoa. Não sei se isso faz sentido, quando a gente chegou, a gente era muito novo e algumas questões estavam ainda um pouco abertas, nossos valores não estavam definidos, e acho que com o passar do tempo, algumas coisas foram sedimentando e algumas certezas foram ficando mais fortes, então, começaram a acontecer algumas divisões mais perceptíveis. Então, alguns subgrupos foram formados, inclusive subgrupos que mantêm relações até hoje, enquanto outras pessoas não, exatamente porque muitas diferenças foram estabelecidas (D, 19 anos).

Quero falar sobre um recorte social e racial ao mesmo tempo, porque eu acho que muitas vezes os dois andam juntos. Eu sempre fiquei muito incomodada em como tratavam um colega determinado, e porque também era uma fase na qual eu estava me identificando enquanto pessoa preta, e aí você vê as coisas, e eram coisas que me

afetavam também, começavam a me deixar um pouco inquieta, sabe? E aí, além desse recorte de raça, esse colega também tinha um recorte de renda, classe social. Então eu lembro que eu perguntava assim pra ele: “você não fica incomodado? “Ah, fico, mas é amigo, num sei o quê.” E eu via muita postura de professor também, postura meio contraditória. E aí eu achava que era a salvadora da pátria. Então resolvi conversar com a coordenação, mas não souberam interpretar o meu posicionamento e me pediram nomes e eu falei. No final das contas chamaram essas pessoas e não sei o que falaram. A partir daí ele começou a sofrer *bullying*. Hoje eu entendo que era por questões de raça, poderia dizer até racismo, né, preconceito racial. Mas também um preconceito em relação ao social, porque também era de escola pública, de família mais periférica e que inclusive, depois eu descobri que trabalhava a noite pra ir pra escola de manhã. Então assim, aquelas taxações de tipo “ah, fulano de tal é burro demais.”; “ah, mas se a nota é ruim é de fulano.” E aí, era difícil lidar com essa diferença porque era uma coisa que me inquietava; mas a partir do momento que eu tomei uma posição eu também fui rechaçada, sabe? Apontaram a faca pra mim. E virou motivo de piada também. A minha colocação que eu vejo que era extremamente relevante, não foi lidada da melhor forma, os alunos não receberam muito bem, não teve discussão depois. Aí, ficou por isso (G, 21 anos).

O ensino médio é a etapa da educação básica mais importante na busca do indivíduo pelo seu reconhecimento social, especialmente, “no que diz respeito à busca de alternativas sociais” (CARDOSO, 2018, p. 131). Para o autor, o reconhecimento assume, no “mundo da vida” da esfera pública, o caráter da primeira manifestação do laço social, no agir em contexto da inquietude. O reconhecimento, dessa forma, é instituído como manifestação das identidades e de relações sociais, embora seja grande a assimetria entre indivíduos em si mesmos e entre indivíduos e as instituições de representação social e política.

Nessa mesma direção, Marques (2008) defende que o reconhecimento e a identidade se inserem na revisão atual da teoria democrática, uma vez que a democracia introduziu uma política de reconhecimento de iguais, cujas formas se alteraram ao longo do tempo. No final do século XX, a luta por reconhecimento torna-se a forma paradigmática de conflito político, em que as identidades grupais se colocam como elemento de incentivo à mobilização política. A autora acredita que o reconhecimento é um conceito que integra a alteridade, permitindo uma dialética do eu e do outro, implicando, portanto, reciprocidade, defendendo o respeito à identidade individual e às formas de ação, práticas e visões de mundo dos grupos desprivilegiados e, por conseguinte, intensificando a ideia de democracia. Dessa forma, “a liberdade social não é antagônica ao fenômeno do individualismo” (CARDOSO, 2018, p. 134).

Marques (2008) revela, ainda, que é necessário que se reconheça a diferença (o particular, o múltiplo, o heterogêneo), que fora eliminada no conceito abstrato de homem, e se particularize o universalismo, desenvolvendo um novo tipo de articulação entre o particular e o universal. A autora acredita que o que caracteriza a luta dos novos movimentos sociais, na

atualidade, é a multiplicidade de posições de sujeito que constituem um só agente e a possibilidade de se transformarem em foco de antagonismo/agonismos, sendo, assim, politizada. Para compreender a dimensão dessas novas lutas e a diversidade das relações sociais que se colocam à vivência democrática, é indispensável pensar o sujeito como um agente descentrado, constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas.

Este tipo de projeto democrático fica melhor servido por uma perspectiva que nos permita compreender a diversidade de formas em que as relações de poder são construídas, ajudando-nos a revelar as formas de exclusão incluídas em todas as pretensões de universalismo (MOUFFE, 1996, p. 120).

Ainda nesse contexto, D (19 anos) pontua algumas questões essenciais que estabeleceram aproximações e distâncias na formação dos grupos.

Eu acho que opiniões, valores, a forma como a gente vê questões sociais, problemas de raça, de classe, de gênero, questões como religião também, foram muito importantes para criar as divisões, os grupos. Eu acho que opiniões sobre essas questões são muito fortes e, enquanto adolescentes, a gente ainda não tinha uma capacidade muito grande de saber lidar com o oposto, de respeitar um pouco as discordâncias e isso foi muito importante para dividir o nosso grupo (D, 19 anos).

Todos os indivíduos merecem ser reconhecidos a partir da sua singularidade, da maneira peculiar de ser e de estar no mundo, o que o distingue dos demais indivíduos. Para Taylor (1995, p. 251), “a exigência universal fortalece um reconhecimento da especificidade”. Marques (2008) sustenta a ideia de que é pelo diálogo que os agentes se abrem aos desafios da auto - transgressão, ao mesmo tempo em que honram os limites homogeneizadores, conscientizando-se de que as perspectivas são diferenciadas e que não podem ser reduzidas a uma fórmula unitária. O ponto central, para a autora, não é dissolver as diferenças em uma identidade universal, mas sustentar um campo de diferenças múltiplas, não-polarizadas, fluidas e voláteis, e defender a integridade de formas de vida e tradições com as quais os membros de grupos minoritários possam se identificar.

Assim, “o princípio da igualdade só se realiza enquanto viabiliza respeito recíproco e simétrico às diferenças” (NEVES, 2001, p. 334). Podemos situar a questão do reconhecimento no campo educacional, na medida em que ela envolve relações de interesse e conflito entre grupos que tentam se afirmar ou prevalecer sobre os demais, havendo, portanto, uma interação estratégica em que se coloca o problema do poder e, conseqüentemente, a afirmação da autonomia de cada um, o que nos remete à questão da identidade.

Para além da ideia das diferenças, há também a “ideia da partilha, da reciprocidade, de construção social implícita de referencial normativo” (CARDOSO, 2018, p. 133). Confiar no outro é, de alguma maneira, segundo o autor, aceitar a boa vontade de outro indivíduo para respeitar compromissos não necessariamente verbalizados. Conforme Chatel (2006), a confiança não implica sumariamente uma relação igualitária que se instaura. Pelo contrário, trata-se de relação desigual, já que um depende do outro, confia na boa intenção do outro. Trata-se da pluralidade humana, da “promessa da política”, como diz Arendt (2008). As falas de duas estudantes, a seguir, ilustram bem essa questão:

A pessoa mais próxima de mim do grupo tinha muito pontos em comum comigo e a gente se dava muito bem. Apesar dos pontos em comum, nós divergíamos muito em pensamentos, então a gente acabava entrando em discussão, principalmente no *Whatsapp*. Mas a gente acabava entendendo que “esse é meu ponto de vista e esse é seu ponto de vista”. A gente teve uma discussão aqui, outra ali, mas a gente passou por cima e seguimos; nada de muito impacto (C, 18anos).

Eu acho que o meu grupo era bem diverso; tinha pessoas de várias classes sociais, várias raças, gênero. Eu acho que a gente era bem tolerante mesmo. Éramos um grupo que tinha uma diversidade bem grande (F, 19 anos).

A evidência do corpo isolado, diferenciado, é, para Bourdieu (2001) o que impede de levar em conta o fato de que esse corpo, ao funcionar indiscutivelmente como um princípio de individuação (à medida que localiza no tempo e no espaço, separa, isola, etc.), ratificado e reforçado pela definição jurídica do indivíduo como ser abstrato, intercambiável, sem qualidades, também constitui, como agente real, ou seja, enquanto *habitus*, com sua história, suas propriedades incorporadas, um princípio de “coletivização” (*Vergesellschaftung*), como diz Hegel: tendo a propriedade (biológica) de estar aberto e exposto ao mundo, suscetível de ser por ele condicionado, moldado pelas condições materiais e culturais de existência nas quais ele está colocado desde a origem, o corpo está sujeito a um processo de socialização cujo produto é a própria individuação, a singularidade do “eu” sendo forjada nas e pelas relações sociais. Poder-se-ia então falar, conforme P.f. Strawson, mas num sentido que não é exatamente o seu, em “subjetivismo coletivista”.

Sobre essa ideia da construção do subjetivo pelo coletivo, Bourdieu (2001) toma como ponto de partida uma constatação paradoxal, condensada numa bela fórmula pascaliana e que vai muito além da alternativa entre objetivismo e subjetivismo: (...) pelo espaço, o universo me abarca e me engole como um ponto; pelo pensamento, eu o compreendo”. O mundo me abarca, me inclui como uma coisa entre as coisas, mas, sendo coisa, eu compreendo esse mundo; e tudo isso, convém acrescentar, porque ele me engloba e me abarca: é de fato por

meio dessa inclusão material-frequentemente desapercibida ou recalcada - e de tudo que dela decorre, ou seja, a incorporação das estruturas sociais sob a forma de estruturas de disposições, de chances objetivas sob a forma de esperanças e de antecipações, que acabo adquirindo um conhecimento e um domínio práticos do espaço englobante (sei confusamente o que depende e o que não depende de mim, o que é "para mim" ou "não é para mim" ou "não para pessoas como eu"; o que é "razoável" para eu fazer, esperar, pedir). Contudo, só posso compreender essa compreensão prática sob a condição de compreender tanto o que a define propriamente, em oposição a compreensão consciente, erudita, como as condições (ligadas a posições no espaço social) dessas duas formas de compreensão.

O agente está, para Bourdieu (2001), ligado a um espaço, o do campo. A *illusio* constitui o campo como espaço de jogo e faz com que os pensamentos e as ações possam ser afetados e modificados na e pela relação de compreensão. A *illusio*, como já discutido, constitui a maneira de estar no mundo, de estar ocupado pelo mundo, participando do jogo. A ordem social inscreve-se nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que sempre confere lugar importante à afetividade e, mais ainda, às transações afetivas com o ambiente social.

Uma outra questão trazida ao grupo focal diz respeito à leitura. Aos estudantes egressos perguntamos se eles costumavam comprar, locar, trocar ou emprestar livros. Queríamos saber se eles participavam de comunidades de troca de livros, se essas trocas aconteciam dentro ou fora do IFNMG e se eles liam, além de livros digitais, livros físicos.

A ideia de “prazer pela leitura” empreendida por Bourdieu (2017) requer um tratamento diferenciado a este tipo de gosto, ou seja, a leitura pura é tratada como obra de arte, onde o prazer culto é cultivado, o prazer diante da arte e que, segundo ele, não é assim tão fácil falar. Para tentar compreender e fazer compreender a espécie de prazer idólatra que se tem ao ler tal página de um livro célebre, o agente evoca, além das próprias propriedades da obra, toda a rede de referências cruzadas que se tece à sua volta, referência da obra às experiências pessoais que ela acompanhou, favoreceu ou, até mesmo, produziu no leitor, referência pessoal às obras que ela contaminou subterraneamente com suas conotações, por último, referências da experiência da obra a uma experiência anterior da mesma obra ou à experiência de outras obras, cada uma delas enriquecida com todas as associações e ressonâncias que lhe estão associadas (BOURDIEU, 2017).

Bourdieu (2017) acredita que ler é uma espécie de retorno egoísta para si mesmo e é algo inevitável. O prazer culto alimenta-se das referências cruzadas que se fortalecem e se legitimam mutuamente ao produzir a crença no valor das obras, a idolatria que se encontra na

própria origem do prazer culto e o encanto inimitável que elas exercem objetivamente sobre todos aqueles que podem entrar no jogo. Para o autor, esse jogo é sempre um jogo de sociedade baseado, como afirma Proust, “em uma franco-maçonaria de usos” e em uma herança de tradições. Afinal de contas, a verdadeira distinção finge sempre dirigir-se apenas a pessoas distintas que conhecem os mesmos usos, sem dar qualquer explicação. As “pessoas de qualidade de inteligência”, de acordo com a expressão utilizada por Proust, sabem marcar sua distinção da maneira mais decisiva, ao destinarem à “elite” daqueles que sabem decifrá-los os sinais tão discretos quanto irrefutáveis de seu pertencimento à “elite” (o círculo bastante exclusivo, seletivo, dos interlocutores reconhecidos), além de serem discretos na afirmação desse pertencimento. Entretanto, o princípio do prazer proporcionado por esses jogos de elevado requinte que se jogam entre requintados, reside, em última análise, na experiência denegada de uma relação social de pertencimento e exclusão.

Isso significa que ler é um poderoso senso de distinção, além de ser uma disposição adquirida. Alguns a adquirem por herança, é algo que vem de berço; outros, por sua vez, veem-se impelidos a jogar o jogo e a pertencer a esse grupo seletivo de interlocutores reconhecidos. Na verdade, ler significa “marcar a diferença” e excluir todas as formas inferiores da atividade intelectual e artística, objetos vulgares, referências indignas, etc. A leitura é assim, para Bourdieu (2017), parte do conjunto de traços distintivos, maneiras de ser e usos sem os quais o valor atribuído a todos os saberes da escola é reduzido ou nulo.

As revelações dos estudantes egressos sobre o contato com os livros e, com essa marca social distintiva que é a leitura, trazem bem o que aqui discutimos:

Olha, eu sempre gostei muito de ler, então é tanto que toda a minha trajetória de vida foi em volta da leitura. Então é o principal gosto que é, eu me lembro desde muito cedo. E eu não tenho certeza em que momento que ele surgiu, sabe, porque parece que foi uma coisa inerente a mim. Então, é tanto que minha dedicação na escola sempre teve relacionada com esse gosto pela leitura, o meu passatempo favorito sempre era ler, meus presentes favoritos sempre foram livros e tudo. Então, é o ponto principal, sabe? E no IF a gente sempre se presenteava com livro; as meninas tinham o mesmo estilo que eu, a gente sempre lia bastante, sempre comprava, sempre uma emprestava para outra (A, 20 anos).

Eu sempre comprei livros. Como tinha a papelaria lá do lado que vendia alguns livros, as vezes eu passava lá e comprava (E, 22 anos).

Eu adorava comprar livros, principalmente quando tinha alguma feirinha mais barata; eu sempre ia nessas feirinhas para comprar os livros mais baratinhos (F, 19 anos).

Eu gosto de ler, gosto de assistir série também e gosto de estar com meus amigos. É. Posso elencar que são as minhas coisas preferidas. Porque como eu falei, eu gosto de ler então eu ia lá... pegava na biblioteca, comprava. Essa época eu comprei muito livro também, ficava pedindo meu pai dinheiro só pra comprar livro (G, 21 anos).

As falas dos estudantes revelam bem este prazer pela leitura, marca distintiva apontada por Bourdieu (2017), o que pode ser um traço explicativo importante que nos leve a compreender melhor os motivos do sucesso escolar alcançado por esses jovens.

É preciso pontuar que o prazer pela leitura é apenas um dentre tantos outros fatores que podem ou não ser explicativos do sucesso escolar quando se trabalha a partir de uma perspectiva relacional. Existem muitas questões que precisam ser consideradas, especialmente quando se analisa, como salienta Teixeira (2011), jovens de classes populares, oriundos de famílias que convivem com limitados níveis de escolarização, baixo padrão de renda, vinculados a ocupações que exigem baixos níveis de qualificação e residentes em bairros periféricos. Essas juventudes estão longe de deterem a herança do capital econômico e cultural dominante. Segundo a autora, para esse grupo, a passagem pelo ensino médio em escolas públicas é um traço relevante, não só como um dos elementos que compõe seu perfil numa ótica quantitativa, mas, sobretudo, em virtude do que significa ser um egresso da escola pública, quando se tornar estudante universitário é parte dos seus planos de vida. Como, então, esses jovens, parcela de uma tão ampla constelação de estatísticas dos deserdados, que indica o improvável ingresso dessa população no ensino superior público, contradizem esses prognósticos? Talvez seja essa a indagação mais importante desta tese de doutoramento e as respostas para ela é o que nos motiva a continuar em busca de mais elementos explicativos para essa questão.

Teixeira (2011) ainda aponta que não podemos esquecer que, em geral, esses jovens carregam uma história familiar de escolarização incompleta, precária e fragmentada que poderia favorecer entre eles certa resistência à cultura escolar e baixa valorização da educação. Entretanto, para a autora, esses jovens pobres e suas famílias não parecem desvalorizar a educação porque entendem que o mundo do trabalho tem exigido níveis cada vez mais elevados de certificação, o que faz com que a educação seja tomada como um valor em si mesma. Dessa maneira, insiste que é preciso cuidado redobrado para não cair na armadilha sedutora e falsa de considerar que as experiências e trajetórias escolares desses jovens estão definidas pelo que poderíamos chamar de “destino de classe”, pela situação social de cada família (TERRAIL, 1990).

Os egressos foram perguntados sobre os tipos de atividades culturais que experimentaram durante o EMI. Atividades como cinema, teatro, ópera, dança, competições esportivas, apresentação de música clássica, mpb, são momentos importantes para os estudantes e acontecem por meio de atividades curriculares, como no cotidiano das aulas ou por meio de

projetos de ensino, pesquisa, extensão, viagens técnicas, culturais ou esportivas. O nosso objetivo foi entender em que medida essas experiências foram preponderantes na construção do capital cultural construído durante o EMI.

Eu participei de todas as coisas que o “Cantando o Gurutuba³⁸” me proporcionou. Perfeito! Muitas saudades! As “Semanas Integradas³⁹” também eram muito boas. A gente fazia algumas viagens. Eu fui ter contato com isso graças ao IF. Também participei de muitas apresentações no balé que uma colega frequentava. Quando viajávamos pelo IF, o nosso professor de Geografia sempre levava a gente para o cinema. Enfim, eu tive contato com todas essas coisas por causa do Instituto (A, 20 anos).

Eu já tinha tido contato com cinema antes de ingressar no IF. Mas as apresentações de danças, competições esportivas (eu consegui ir para o JIFEMG⁴⁰ pelo menos duas vezes), eu lembro muito dos nossos contatos com Música Popular Brasileira, inclusive com você e Fernando tocando e cantando na escola ou com os colegas que cantavam e tocavam. Eu também acho que foram muito interessantes algumas viagens que a gente fez. A viagem para Ouro Preto me marcou muito porque foi um contato com questões culturais muito fortes que eu nunca tinha tido como experiência. Além disso, a gente foi para Brasília, para o Rio de Janeiro e eu conheci determinadas questões de arquitetura, alguns museus e contato com coisas que até aquele momento em minha vida eu nunca tinha visto (D, 19 anos).

No meu caso até os 17 eu nunca tinha ido em um cinema e a primeira vez que eu fui foi em uma viagem pelo IF. Alguns professores mostraram bastante música pra gente. Eu também gostava das aulas de literatura que foram essenciais para eu conhecer sobre alguns livros, alguns movimentos literários. E foram nas viagens que deu para eu conhecer coisas culturais também (E, 22 anos).

As falas dos pesquisados anunciam o que, desde as nossas hipóteses, tentávamos apontar: que existe uma apropriação de capital cultural tardio pelas classes menos privilegiadas a partir das experiências vividas na Rede Federal. Foram durante os três anos de EMI que esses estudantes tiveram as primeiras experiências de acesso a viagens, teatro, cinema, museus, etc., em suas vidas. A nosso ver, a apropriação de um capital cultural que até então esses estudantes não possuíam apresentou-se, na vida desses indivíduos, sob a forma de capacidades e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir. Todavia, a questão que se coloca é: até que ponto essa apropriação cultural contribuiu para a construção de “estratégias” pelos estudantes? Apropriar-se de novos capitais culturais a partir das experiências escolares pode ser explicativo de como esses estudantes traçaram os seus trajetos posteriores à escolarização básica?

³⁸ Projeto de Extensão do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, coordenado por essa pesquisadora. O projeto tinha por objetivo pesquisar a cultura Gurutubana e traduzi-la à comunidade por meio de musicais.

³⁹ Semana interdisciplinar realizada pelo IFNMG – Campus Avançado Janaúba em todos os anos letivos.

⁴⁰ Jogos Intercampi do IFNMG realizados em todos os anos.

Para Teixeira (2011) o jovem assume papel ativo na construção de sua trajetória escolar (e profissional). O sentido atribuído à escola, ao alongamento da escolarização, em que pesem os obstáculos a serem transpostos, vai se construindo no jogo de forças entre investimento e pertencimento, uma tensão que se configura de diferentes formas, conforme os recursos (materiais e não materiais) disponíveis aos jovens. É nesse movimento que as três dimensões da vida estudantil, mencionadas por Dubet (1998; 2001), quais sejam o sentido de utilidade dos estudos, a integração na vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos, constituem-se e interferem nos sentidos e relações estabelecidas com o processo de escolarização.

Para além da ideia de determinismo, Bourdieu (1997) acredita na capacidade de ação dos agentes sociais. A partir dessa relação paradoxal entre ser determinado e capacidade de estratégia, o autor afirma:

Dessa relação paradoxal de dupla inclusão deixam-se deduzir todos os paradoxos que Pascal reunia no capítulo sobre a miséria e a grandeza, e sobre o qual deveriam meditar os que permanecem aferrados à alternativa escolar do determinismo e da liberdade: sendo determinado (miséria), o homem pode conhecer suas determinações (grandeza) e trabalhar para superá-las. Tais paradoxos encontram seu princípio no privilégio da reflexividade: "o homem sabe que é miserável: ele é, portanto, miserável, pois assim o é: mas ele é grandioso, pois ele sabe disso"; ou ainda: "a fraqueza do homem se manifesta com mais pujança naqueles que não sabem disso do que nos que dela tem consciência" (BOURDIEU, 1997, p.160).

Bourdieu (1997) também defende que não é mais possível contentar-se em buscar no "sujeito" tal como ensina a filosofia clássica (kantiana) do conhecimento (ou, ainda hoje, a etnometodologia ou o idealismo "construtivista" sob todas as suas formas), as condições de possibilidade e os limites do conhecimento objetivo. É preciso buscar no objeto construído pela ciência (o espaço social ou o campo) as condições sociais de possibilidade do "sujeito" e de sua atividade de construção do objeto, trazendo assim à luz do dia os limites sociais de seus atos de objetivação. Pode-se então renunciar ao absolutismo do objetivismo clássico sem se condenar ao relativismo: de fato, a todo progresso no conhecimento das condições sociais de produção dos "sujeitos" científicos corresponde um progresso no conhecimento do objeto científico, e vice-versa. Percebe-se isso ainda melhor quando a pesquisa tem como objeto o próprio campo científico, ou seja, o verdadeiro sujeito do conhecimento científico. É no campo científico (no nosso caso, a Rede Federal), que observamos as condições e as possibilidades que esse espaço de lutas permite aos seus agentes. Por isso, a nossa busca em conhecer as possibilidades dos indivíduos (agentes sociais estudantes), sem nunca desmerecer o que o campo social pode favorecer (mesmo que sob a forma de violência simbólica) à trajetória desses estudantes.

Para Alves (2008), Bourdieu busca estabelecer que as práticas culturais, juntamente com as preferências em assuntos como educação, arte, mídia, música, esporte, posições políticas, entre outros, estão ligadas ao nível de instrução, submetidas ao volume global de capital acumulado, aferidas pelos diplomas escolares ou pelo número de anos de estudo e, secundariamente, à herança familiar. Na verdade, trata-se de desmistificar afirmações da ordem do senso comum quando se assevera que o gosto sobre determinada matéria não se discute; mais do que isso, o gosto classifica e distingue; aproxima e afasta aqueles que experimentam os bens culturais. Mas, de que maneira as preferências culturais dos agentes são estruturadas? Bourdieu responde a esta questão traçando correlações que se iniciam com a transmissão do capital cultural inculcado na escola e aquele herdado pela família, efetuadas de maneira precoce ou através do aprendizado tardio (como no caso dos nossos pesquisados). Dito de outro modo, as práticas culturais incentivadas por essas duas instâncias levam ao que podemos chamar de “distinção”.

Prosseguindo nessa direção, Teixeira (2011) ressalta que outro aspecto que não deve ser negligenciado trata do processo de tornar-se um estudante universitário, ou seja, o caminho da afiliação, tal como nos assinala Coulon (2005). Viver a vida de aluno do ensino médio numa escola pública quando se é um jovem “pobre”, oriundo de classes populares, pode produzir efeitos no processo de afiliar-se ao “ofício de estudante”, uma passagem sempre delicada, no sentido etnológico do termo, à medida que implica se apropriar de outro mundo intelectual, que compreende regras e saberes mais complexos que aqueles relacionados ao universo de aluno do ensino médio.

Em outras palavras, essa passagem implica viver o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem para, enfim, conquistar o estatuto de membro, no tempo da afiliação institucional e intelectual. Como assinala Coulon (2005), analisando o caso francês, o processo de apropriação desse mundo mostra-se tarefa mais árdua para aqueles que são de outras nacionalidades, para aqueles que se deslocam de cidades do interior do país em direção a centros mais urbanizados, para os que trabalham.

Avançando nessa direção, e tomando a realidade brasileira como referência, consideramos que os jovens de classes populares em geral e, dentre eles, aqueles egressos da escola pública, poderiam fazer parte dessa lista. Nessa linha de análise, ainda de acordo com a autora, poderíamos nos servir da imagem dos círculos concêntricos, sob o viés do diretamente proporcional: quanto mais o grupo social se distancia em relação ao centro, aqui entendido como o capital cultural, econômico e intelectual dominante, que tem nas universidades um de seus lócus privilegiado, a tendência é que maiores sejam as dificuldades a serem enfrentadas

no processo de afiliação ao “ofício de estudante”, pré-requisito central para entrar na vida universitária. Disso deriva a necessidade de compreendermos o rearranjo de recursos e táticas constituídos por jovens de origem popular e as nuances que conformam a questão do acesso e permanência no ensino superior, em especial na universidade pública.

Nessa busca por estratégias de resistência, pela necessidade de pensar táticas de “sobrevivência” numa cultura escolar que não lhes é familiar, muitas vezes, estudantes de origem popular acabam por contrariar perspectivas meramente deterministas e leituras estigmatizantes e rompem com os entraves diversos (que teimam em contribuir com a sua invisibilidade) e assumem papel de protagonismo no campo educacional. Nesse sentido, quisemos saber dos estudantes pesquisados se, em algum momento, durante o EMI ou a partir da entrada no Ensino Superior, eles participaram diretamente de alguma proposta de mudança social, seja na escola/universidade, ou em outras comunidades de que participam. Sobre isso, D (19 anos) disse:

Eu participo de dois projetos. Um projeto que se chama *Space Magister*, com artistas dos EUA, onde basicamente a gente liga crianças e adolescentes de dois países diferentes. Então a gente já fez Estados Unidos e Oeiras, que é um município de Portugal; também fizemos Estados Unidos e México. A gente faz um *workshop* ensinando as crianças sobre Artes e Ciências e dando para elas a oportunidade de lidar com tecnologia também. E o outro projeto, eu não sei se vocês conhecem, a Cátedra, de José Vieira de Melo. É uma parceria entre a ONU e universidades do mundo inteiro e a gente tem uma cátedra na UFU, onde sou secretária estudantil. A gente ajuda refugiados e imigrantes a partir de uma atuação do ensino, da pesquisa, da extensão e da advocacia. Então, a gente faz ações efetivas para encontrar formas de ajudar essas pessoas que se encontram em Uberlândia, através do contato da instituição com as ONGs parceiras. Tem sido um trabalho muito interessante (D, 19 anos).

Ao ser questionada se, de alguma maneira, o ensino ofertado durante o EMI contribuiu para a aquisição das habilidades necessárias para atuar nesses dois projetos, D (19 anos), assim nos respondeu:

O IF me permitiu pagar o meu curso de Inglês. Então, por esse motivo, eu consegui passar em um projeto para embaixada que me levou para o primeiro projeto. Para mim, tem uma ligação muito clara e muito bem estabelecida. Também para Cátedra eu acho que é uma questão de experiências e de desenvolver habilidades que a gente não necessariamente sabe que tem, até quando você precisa usar. Então, é como eu falei, apesar de todos os problemas que aconteceram, apesar das discordâncias, eu acho que o IF foi o momento essencial na minha vida para eu ser quem eu sou hoje e também independente do que eu chegue a me tornar um dia e as coisas que eu possa alcançar, eu não estaria aqui se eu não tivesse tido essa oportunidade e vivido essa experiência antes (D, 19 anos).

Ao nos debruçarmos nessa narrativa e em outras que analisamos, observamos o quanto é recorrente nas falas dos egressos o fato de a passagem pelo EMI ter potencializado a sua inserção no ensino superior e todas as outras conquistas por essa desencadeadas. Portanto, como bem aponta Teixeira (2011), tratar desse tema nos conduz a analisar os processos de mobilização vividos por esses jovens estudantes, “marcados” socialmente pela origem familiar de baixo poder aquisitivo, escolaridade familiar muito incipiente e detentores de limitado capital cultural hegemônico. Certamente, essas “marcas” estão presentes nesses processos, sob distintas formas e intensidades. Não se trata, por conseguinte, de negá-las, tampouco de tomá-las como definidoras de destinos estabelecidos de forma imutável socialmente. Ao contrário, o nosso intuito é de entender como pensam, agem e sentem quando se trata de refletir sobre os caminhos percorridos em direção ao ensino superior e, particularmente, em direção à construção de seus próprios destinos.

Almeida (2018) afirma que é fato de que as grandes narrativas dominantes insistem em se naturalizar com vistas a perpetuar hábitos de dominação entre os dominados. Essas narrativas querem justificar as assimetrias de poder e de privilégio. Nesse sentido, passam uma ideia de que as coisas “sempre foram assim e que devem permanecer assim”. Como lembrava Bourdieu (1998), essas questões são produto de mecanismos históricos de desistorização que culminam na tentativa de eternização das hierarquias sociais e de inculcação da dominação por parte dos dominados. Por outro lado, aparece nos escritos de Bourdieu uma outra formulação que sublinha um outro aspecto da sua teoria. Dessa forma, a grande questão que ele coloca é se as inculcações podem ser, de alguma forma, transformadas e se existe saída. Estariam os dominados presos num círculo eterno de reprodução da dominação? Que espaço esse sistema analítico bourdieusiano reserva para a mudança?

A partir dessas duas questões bourdieusianas levantadas por Almeida (2018), perguntamos aos egressos se houve algum acontecimento no mundo, no Brasil ou em Janaúba que, de alguma maneira, tenha impactado suas vidas durante o tempo em que cursavam o EMI. O nosso intuito era saber se esses acontecimentos funcionaram como uma “prova de fogo” e motivaram os estudantes na busca pela superação dos obstáculos que, porventura, lhes acometeram. Esses acontecimentos ou “*épreuve*” (provação, desafio, dificuldade) funcionam, para Martuccelli (2013), como um operador analítico importante para pensarmos as influências do social nas tomadas de decisões dos indivíduos em seu processo de produção da experiência subjetiva. Ainda motivados por Almeida (2018), uma questão, particularmente, nos interessava entender melhor: diante de acontecimentos comuns vivenciados por estudantes durante o ensino

médio, por que alguns são mais afetados e outros menos? Por que algumas mudanças na sociedade sensibilizam mais a uns do que a outros?

Para Almeida (2018), é na obra “Meditações Pascalianas” que Bourdieu apresenta uma solução para esse problema. Ao propor entender as condutas humanas a partir de um acontecimento comum, Bourdieu (1997) cita uma proposição de Gilbert Ryle que diz o seguinte: “não devemos dizer que o vidro quebrou porque foi atingido por uma pedra, mas que se quebrou quando a pedra o atingiu porque era quebrável”. A partir dessa ideia, Bourdieu conclui que não se deve dizer que um acontecimento histórico determinou uma conduta, mas que esse acontecimento histórico teve um efeito porque um conjunto de disposições susceptível de ser afetado por esse acontecimento, conferiu-lhe essa eficácia.

Dessa forma, Bourdieu (1997) postula que as disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada: elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação. Pode então ocorrer que elas permaneçam sempre em estado de virtualidade, assim como a coragem guerreira na falta de guerra. Cada uma delas pode se manifestar em práticas diferentes, até opostas, segundo a situação.

As pesquisas bourdieusianas na Argélia são, para Wacquant (2017), bastante ilustrativas do que estamos querendo dizer. Para ele, retratar as origens filosóficas e o uso inicial do *habitus* por Bourdieu (2000) para dar conta da ruptura econômica e da desconexão social trazida pela guerra argelina de libertação nacional permite-nos clarificar uma questão importante: o fato de o *habitus* poder “falhar” e de ter “momentos críticos de perplexidade e discrepância” quando é incapaz de gerar práticas conforme ao meio. Isso constitui um dos principais impulsionadores de mudança econômica e inovação social – o que confere à noção de Bourdieu uma grande afinidade com as concepções neoinstitucionalistas de racionalidade limitada e de preferências maleáveis, como na teoria da regulação (BOYER, 2004).

O acesso de um estudante oriundo de grupo pouco representado no ensino superior vai depender, nas palavras de Almeida (2018), dentre outras coisas, da sua disposição a aderir a crença de que será capaz de superar os obstáculos a esse acesso, o que o levará a mobilizar os recursos necessários para se inscrever nos processos seletivos, para prestar as provas, para se matricular e, se aprovado, uma vez frequentando a universidade, para enfrentar as dificuldades inerentes ao processo de aproximação à cultura acadêmica, sem o qual o acesso propriamente dito não tem lugar.

Essa relação causal é acessível aos indivíduos? Serão eles capazes de identificar os determinantes da conduta que eles adotam, das escolhas que fazem? Bourdieu acredita que sim, mas pondera que, ainda que os indivíduos participem da construção da situação que os

determina, eles não escolheram o princípio da sua escolha, isto é, as disposições interiorizadas que o levam a escolher isto ou aquilo foram constituídas antes por meio da sua história. Mais uma vez, o que percebemos aqui, é o velho pêndulo entre questões deterministas e ação dos indivíduos (estratégias) oscilando em torno da questão do sucesso escolar em meios populares.

As experiências compartilhadas pelos estudantes pesquisados ilustram o que estamos tentando clarificar. O golpe⁴¹ político/jurídico/midiático na então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e tudo o que dali adveio, foram essenciais na formação política e cidadã da primeira turma de EMI ofertada pelo campus e é o que está nítido na fala de E (22 anos) e de D (19 anos):

Durante o ensino médio, acho que nos três anos, vivíamos num Brasil que estava passando por momentos bem marcantes: teve o golpe, teve o teto de gastos e foram questões que a gente não deixou de falar lá no IF, a gente estava bem ativo. Foi uma época que a gente também se organizou para protestar. Esse tipo de coisa eu levo até hoje. Eu sou coordenador regional da direção executiva de estudantes de Medicina do Brasil e eu acho que isso é uma forma que eu tenho de buscar por direitos, especialmente por direito à saúde. A forma que a gente tem é nos organizando e isso foi uma coisa que começou nessa época, lá no ensino médio (E, 22 anos, estudante de Medicina - UFMG).

Eu também acho que foi o golpe o momento mais forte que vivenciamos (D, 19 anos, estudante de Relações Internacionais - UFU).

Outra “provação” apontada pelos egressos foi a emenda constitucional do “Teto de Gastos”. Segundo artigo publicado no site do Tribunal de Contas da União, a Emenda Constitucional 95/2016 foi a responsável por instituir o Novo Regime Fiscal, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social, com vigência por vinte anos. Esse regime, denominado “Teto de Gastos”, fixa limites individualizados para as despesas primárias dos órgãos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público da União, do Conselho Nacional do Ministério Público e da Defensoria Pública da União.

⁴¹ Ainda estamos diante do desafio de melhor compreender o processo que culminou com a destituição da presidenta Dilma Rousseff e abriu uma caixa de pandora na vida política nacional. Se inúmeros fatores apontam para o evidente caráter arbitrário do movimento, o que justifica chamá-lo de golpe (termo adotado por alguns dos mais proeminentes cientistas políticos do país), há ainda importantes elementos a serem esclarecidos sobre seus antecedentes, algumas feições do processo e, sobretudo, suas consequências. Trata-se de um evento político crucial, em sua complexa teia de efeitos não-intencionais (e mesmo não-antecipáveis), merecedor ainda hoje de atenção redobrada e boa dose de minúcia analítica dos que se põem a interpretá-lo (CHALOUB, Jorge; MEDIEROS, Josué; LIMA, Pedro Luiz. O impacto do golpe de 2016 e o futuro da democracia brasileira, Acervo Online | Brasil. Disponível em: diplomatie.org.br).

Para Henning e Brittes (2021), ao congelar o aumento real de investimentos em Educação, corre-se o risco de afetar a qualidade do ensino ofertado e a própria universalização do acesso ao ensino básico. Considerando que o ensino básico ainda não é universal e que a população aumenta a cada ano, na prática, essa política representa uma retração na abrangência dos jovens em idade escolar, ou, na melhor das hipóteses, supre-se a necessidade de vagas, mas com o comprometimento da qualidade do ensino.

Baseando-se em dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), os autores demonstram que a Rede Federal teve redução de recursos de custeio considerável nos últimos anos, fruto das mudanças na política econômica e fiscal do governo, quando a Educação deixou de ter um papel de destaque. Para o mesmo órgão, em 2017 seria necessário para a garantia das atividades institucionais R\$ 3,7 bilhões, sendo aprovado pelo MEC o valor de apenas R\$ 2,1 bilhões. No ano de 2014 havia 415 campi, 673.602 matrículas e R\$ 2.363.732.614,00 de custeio; já em 2017 havia 606 campi, 878.682 matrículas e R\$ 2.188.537.801,00 de custeio, ou seja, aumentou o número de estudantes e o tamanho da estrutura física e reduziram-se os recursos para custeio.

Na época em que a Emenda Constitucional 95/2016 foi instituída, o IFNMG – Campus Avançado Janaúba organizou, sob a coordenação do então professor de História, Fernando Nunes, alguns atos de protesto junto à comunidade escolar como movimentos em praça pública e ocupação das dependências do campus. Para os estudantes egressos da primeira turma de EMI da instituição esse movimento foi, talvez, o mais importante movimento político de que participaram em suas vidas e, ainda hoje, ressoa em suas atitudes e pauta suas ações como seres políticos.

Esse cenário de redução dos recursos orçamentários para a Rede Federal demonstrou, ainda de acordo Henning e Brittes (2021), um sério risco à manutenção da estrutura física e condições de desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão necessárias a uma formação politécnica. Sem a garantia de recursos para a ampliação de estrutura física, compra de insumos para aulas práticas e oferta de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, estava comprometido o desenvolvimento de atividades fundamentais à educação de qualidade proposta pelos Institutos Federais.

Esse cenário assustou sobremaneira esses estudantes que viam nessa PEC a possibilidade real de encerrar sonhos que começavam a ser por eles vislumbrados. Sobre essa questão, dois egressos se pronunciaram:

O teto de gastos também foi muito forte. Na época a gente ficou com bastante medo do que ia acontecer dali para frente (E, 22 anos, estudante de Medicina - UFMG).

Eu estou aqui me lembrando da vez que a gente fez uma manifestação no IF contra essa PEC (B, 19 anos, estudante de Zootecnia – UNIMONTES).

Eu acho que a mobilização contra a PEC 243, que hoje é a Emenda 95. Porque no final das contas a gente se juntou pra ocupar a escola, aí tínhamos contato com alunos dos outros anos. Mas aí eu lembro que o administrativo continuou funcionando e quando a gente conseguiu que eles parassem de funcionar, aí vieram conversar com a gente. Então assim, foi um acontecimento que marcou, porque na época a gente fez mobilização, fez aquele tanto de faixa pra colocar lá na porta, e reflete ainda hoje, né? Sim, isso me formou politicamente; fez com que eu tivesse a consciência crítica que eu tenho hoje, enquanto vetor de fala, enquanto ator social, sabe? Ajudou construir a minha história, porque naquela época eu lutei contra isso e que se efetivou concretamente agora, com esse tanto de corte que tem tido. Aprendi a não aceitar tudo calada. Isso não só me afeta, mas afeta, por exemplo, a realidade do meu irmão, que vai entrar numa universidade daqui uns anos. Então isso fez com que eu pensasse em mim enquanto cidadã, enquanto pessoa (G, 21 anos).

Para os egressos que ingressaram no EMI no ano de 2019 foi, sem dúvida, a pandemia da COVID-19, a maior “provação” que tiveram de enfrentar a partir do segundo ano letivo na instituição. Anjos e Cardoso (2022), em um artigo publicado na Revista Educação e Realidade, ao situarem a análise na experiência do cotidiano de estudantes do IFNMG frente à pandemia da COVID-19, para além do mero recenseamento, detectaram que houve entre os estudantes uma apropriação diferenciada do capital cultural nesse período. Às desigualdades sociais, o IFNMG acabou por acrescentar suas próprias desigualdades.

Nesse sentido, a análise das desigualdades é indissociavelmente um problema de sociologia e um problema de filosofia política (DUBET, 1994). Isso porque as desigualdades não formam mais um sistema unitário, mas constituem um conjunto de tensões e de problemas cada vez mais específicos, como se constata na pesquisa realizada pelo IFNMG (2020). Apesar de os estudantes vivenciarem em conjunto essa crise sanitária, política, ética e humanitária sem precedentes recentes no mundo contemporâneo, cada um desses estudantes sentiu os efeitos da pandemia de uma maneira específica. Uns sofreram com a falta de recursos tecnológicos básicos para acompanhar as aulas por videoconferência; outros tiveram que trabalhar e ajudar na renda familiar nesse período; outros, por sua vez, sofreram o golpe mais pesado de todos: a perda de um ente querido em virtude da doença.

Neste contexto dramático, as instituições educacionais acabam por ser instâncias catalisadoras da reprodução de desigualdades sociais, cada vez mais multiplicadas (DUBET, 2003). É sabido que as desigualdades levam à perda da autoestima e à consciência infeliz – o que pode ser compreendido como um dos sintomas da desmotivação dos estudantes durante esta pandemia da Covid-19. Isso torna-se

perfeitamente possível nas escolas que sofrem com a falta de investimentos nas políticas de acesso, permanência e formação intelectual de seus estudantes; numa escola com inúmeras fragilidades relacionadas ao acesso às tecnologias educacionais para todos; numa escola que, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014), produz ilusões cujos efeitos estão longe de ser ilusórios; enfim, numa Educação Profissional que ampara sujeitos que se diferenciam pelos seus capitais culturais e que, de forma velada, contribui para a reprodução da ordem estabelecida. Nada disso é novo, mas em 2020 adquiriu novo relevo social, evidenciado pela pandemia (ANJOS; CARDOSO, 2022).

Duas falas dos estudantes egressos foram ilustrativas dessa questão que acabamos de apontar.

Acho que no meu caso foi a pandemia mesmo que fez com que o terceiro ano do ensino médio fosse adiado bastante. No final, foi bem corrido, às pressas para formar e isso foi uma coisa que afetou a gente de uma forma muito difícil. Nossa, foi muito difícil lidar com isso! Acho que foi isso a maior coisa que aconteceu (F, 19 anos).

Eu acho que no meu caso também foi a pandemia. A gente esperava que ia ser uma coisa curta, aí não foi, acabou estendendo até o final do ano e depois a gente achou que ia chegar janeiro de 2021 e ia acabar e não acabou e ia estendendo e aquela agonia de saber se a gente estava aprendendo realmente ou não, de saber se a gente ia estar preparado para prestar vestibular, além da pressão de dar conta de estudar sozinho tanto em relação à escola, como para prestar vestibular. E ficar muito tempo no mesmo lugar, dentro de casa... Juntou tudo, complicou e foi um momento bem tenso (C, 18 anos).

Para essas duas estudantes, a pandemia da COVID-19 incidiu diretamente sobre suas perspectivas, seus sonhos, suas trajetórias. Com a pandemia, os estudantes do EMI, a partir de março de 2020, tiveram que se reprogramar e se adaptar a uma realidade nunca experimentada. Contudo, o que queremos problematizar aqui é que são justamente nesses momentos de crise que alguns indivíduos de origem familiar de baixo poder aquisitivo podem, excepcionalmente, como nos lembra Bourdieu (2018) em “Os Herdeiros”, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la e concentrar toda a sua energia e ambição para escapar à sorte comum.

Bourdieu (1997) defende a premissa de que, por intermédio das estruturas cognitivas e motivacionais postas em jogo (e que dependem sempre, em certa medida, do campo, atuante como campo de forças formadoras, do qual é produto), o *habitus* contribui para determinar as coisas a fazer ou não fazer, as urgências, etc., que desencadeiam a ação. Pois, para dar conta da repercussão diferencial de um acontecimento como uma crise, talvez se devesse supor a existência de uma disposição geral que se pode caracterizar como sensibilidade à ordem e à desordem, variável conforme as condições sociais e os condicionamentos sociais associados. É essa disposição que faz com que mudanças objetivas às quais outros permanecem

insensíveis (crise econômica, medida administrativa, crise humanitária ou sanitária, etc.) possam se retraduzir em certos agentes em modificações de comportamentos em diferentes domínios da prática (inclusive nas estratégias de fecundidade).

Não é nosso objetivo aqui romantizar as crises e os sofrimentos que delas advêm. Entretanto, compreender esses momentos que são comuns à indivíduos que partilham experiências parecidas, pode ser um bom exercício sociológico para nos ajudar a entender como certas pessoas reagem frente a esses momentos e ressignificam suas próprias dores.

Assis (2021) destaca que, para identificar as estruturas, Martuccelli e Araújo (2012) consideram que as experiências que compõem a biografia dos indivíduos não estão limitadas a um único domínio da sociedade, mas é transversal a todos eles. Portanto, para entender a existência individual, é preciso observar, no indivíduo, como a família, a escola, o trabalho, as instituições políticas e religiosas etc., foram experimentadas e impuseram provações sociais aos atores. As provações que os indivíduos estão obrigados a enfrentar em uma dada sociedade são sintomas da estrutura social e demarcam traços da configuração histórica que possibilita essa sociedade ser o que ela é. Ao perceber o que há de comum nos relatos dos estudantes egressos, indutivamente são reconstruídas as provas sociais a partir das quais as experiências particulares se convertem em chaves de acesso às estruturas da sociedade. Assim, entende-se não um caso individual em si mesmo, mas, a partir da diversidade de vivências apresentadas pelos inquiridos, encontra-se o tipo de indivíduo que é exigido pela sociedade em que eles se situam (ASSIS, 2021).

Exercícios sociológicos como esses são imprescindíveis na compreensão das estratégias individuais traçadas pelos indivíduos bem como para perceber, nas palavras de Assis (2021), os modos de ação que os agentes individuais acionam para enfrentar a realidade social que a eles se impõe. Não obstante as dimensões constitutivas dessas provações, a operacionalização do conceito implica reconhecer a articulação entre as condições de existência e a produção de capacidades reflexivas por meio das quais os indivíduos podem se tornar conscientes dos desafios que estão enfrentando em suas vidas. As experiências acumuladas dão lugar a competências que habilitam o indivíduo a lidar com a sociedade em que vive. A provação social abre espaço, desse modo, para um distanciamento reflexivo quanto às experiências vividas, possibilitando aos agentes individuais elaborar estratégias de ação e adotar caminhos específicos – de acordo com as possibilidades de que dispõem – em seus percursos.

Um das dessas estratégias de ação que nos propusemos a analisar foi a entrada de estudantes “marcados” socialmente pela origem familiar de baixo poder aquisitivo na

universidade pública, o que convencionamos aqui chamar de “sucesso escolar”. Para compreendermos melhor essa questão, perguntamos aos egressos o que significou para eles a sua aprovação em uma universidade pública.

Sentimentos como orgulho pela conquista, incertezas, medo, falta de confiança em si mesmo, alegria, foram recorrentes nas falas. Além disso, alguns se lembraram das dificuldades em iniciar um curso superior na pandemia; da adaptação em uma outra cidade; das incertezas quanto ao cenário político brasileiro; dos medos decorrentes das dificuldades financeiras e também da responsabilidade em ser o primeiro membro da família a ingressar em uma universidade pública.

Eu acho que para mim foi uma conquista de algo que eu lutei para conseguir; eu entrei no curso que eu queria em uma Universidade muito boa (USP). Ao mesmo tempo que foi uma conquista, foi também algo muito incerto, pois eu tive que sair de onde eu morava, eu tive que sair de perto de todo mundo. Estou ainda em um processo de adaptação e está sendo tudo muito novo (C, 18 anos).

A minha experiência foi um pouco complexa, eu não queria fazer Universidade no Brasil, mas quando Bolsonaro começou a demonstrar que ele talvez conseguisse ocupar uma posição e tornar-se presidente do país, eu comecei a sentir medo de que, se eu não utilizasse essa oportunidade para entrar na faculdade, talvez eu ia ter uma experiência muito mais difícil e que o ENEM, ao invés de ser uma porta de entrada, poderia se tornar uma barreira, uma dificuldade. Então, eu, de fato, não tinha me preparado muito e eu não achei que eu ia conseguir entrar assim que eu sáísse do ensino médio. Foi uma surpresa positiva que, inicialmente, eu não soube aproveitar por medo de que as coisas dessem errado, que não iam funcionar, até porque eu sou a primeira pessoa do lado da família da minha mãe que chega a um curso superior e numa universidade federal. A minha avó até hoje diz: “como está a escola”? Porque ela não consegue entender o que significa eu estar ocupando esse espaço. Então foi um momento muito complexo, porque ao mesmo tempo que era uma coisa muito feliz, eu não consegui aproveitar isso por ansiedade e medo de que as coisas dariam errado, porque, na minha vida as coisas deram errado antes (D, 19 anos).

Para D (19 anos), a alegria de entrar em uma universidade pública veio acompanhada do medo de, mais uma vez, as coisas não darem certo em sua vida. Um histórico de negações recorrentes leva o indivíduo a duvidar das possibilidades reais de sucesso escolar. Para Teixeira e Silva (2007), o acesso ao ensino superior para muitos jovens oriundos de camadas populares ainda é um desafio a ser vencido, e os que conseguem entrar na universidade representam o que a sociologia convencionou chamar de êxitos atípicos: o sucesso é obtido à custa de muito esforço, sofrimento, obstinação e luta contra o fatalismo de destinos sociais.

Assim como D (19 anos), A (20 anos) também foi a primeira pessoa do seu núcleo familiar a cursar uma universidade pública.

Para mim também foi uma sensação muito boa e também de muita incerteza. Eu fui a primeira do meu núcleo familiar a ir para uma faculdade pública, e eu fiquei com muito medo das questões financeiras. Eu sempre falei para o meu pai que pobre vai

para a universidade pública porque não tem dinheiro para bancar particular. Então, eu queria muito conseguir passar em uma universidade pública porque eu sabia que eu ia ter todo esse suporte que eu já vinha tendo do Instituto e que a qualidade do ensino seria superior. Não achei que eu iria passar no primeiro ano, era uma coisa que eu queria muito, e deu certo. Eu me formei e já fui para Universidade. Eu vivi um momento muito estranho porque foi no início da pandemia. Aí eu fui para Universidade, comecei a viver lá e 15 dias depois fechou tudo. Aí eu voltei para minha cidade; então eu estava em casa e estava estudando fora. Agora, esse ano, parece que eu estou vivendo de novo o primeiro ano. Então, foram todas as incertezas, todas as inseguranças novamente, mas tem sido uma fase muito gostosa; eu tenho tido muitas, muitas oportunidades boas, tem valido muito a pena. Um evento grandioso assim (A, 20 anos).

No relato de A (20 anos), uma questão, em especial, nos chamou bastante atenção: a necessidade de amadurecimento precoce de indivíduos de meios populares. Ter a consciência de que se é pobre é saber, desde cedo, que as chances de acesso ao ensino superior é o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se pura e simplesmente de eliminação (BOURDIEU, 2018).

Se, para Bourdieu (2018), a esperança subjetiva de acesso ao ensino superior tende a ser, para os mais desfavorecidos, ainda mais baixa que as chances objetivas, será indispensável que esses sujeitos mobilizem sobre-esforços e se constituam, para além de agentes sociais (indivíduos considerados na prática e imersos na ação, agindo por necessidade” (BOURDIEU, 1994, p. 67), “atores sociais, um construto humano capaz de aproveitar as oportunidades e desenvolver estratégias” (CROZIER; FRIEDBERG, 1977, p. 39).

Eu acho que a minha experiência é um pouco diferente da maioria aqui. Porque eu comecei um curso primeiro, fiz um ano de engenharia elétrica. No ensino médio, não sei se eu deixei de querer fazer medicina ou não sei se eu achei que não seria possível. Mas aí eu quis fazer Engenharia, fiz um ano de engenharia e eu estava morando em Montes Claros e não gostava muito de lá. Aí eu fiz o Enem pensando em Engenharia e na semana do SISU eu coloquei Medicina e vim parar aqui na UFMG. Também é uma responsabilidade perante os pais; quando alguém fala “Medicina”, já brilha os olhos e se tem uma expectativa grande sobre isso. Já tem alguns meses que eu voltei para cá e eu acho essa experiência bem legal; eu conheci bastante gente, uma cidade maior, muita oportunidade cultural e está sendo bem interessante estar aqui (E, 22 anos).

Eu acho que todo mundo que estudou comigo sabia que no Ensino médio inteiro eu queria Medicina Veterinária, mas no final do ano eu acabei mudando para zootecnia. Eu achava que eu não iria passar, por isso, eu já estava planejando ir embora daqui e caçar serviço em outro lugar. Mas graças a Deus eu consegui alcançar esse objetivo, eu consegui passar na Unimontes e também em Unai, na Federal. Mas como tinha zootecnia aqui eu achei melhor ficar, por mais que em Unai seria federal. A Unimontes está me proporcionando vários momentos, está sendo ótimo, maravilhoso, hoje eu sou apaixonada pelo curso que eu faço e pretendo, talvez, quando eu terminar zootecnia, começar medicina veterinária (B, 19 anos).

Fica evidente em ambos os depoimentos que os estudantes não acreditavam ser possível a entrada na universidade para o curso que escolheram. Para E (22 anos), cursar Medicina na UFMG era um sonho distante que se tornou realidade, mesmo tendo relatado em outro momento que sempre foi um bom aluno. Inclusive, cursou Engenharia e só depois decidiu por outra trajetória acadêmica. Para B (19 anos), cursar uma faculdade pública era algo secundário frente à necessidade de trabalhar e garantir suas condições materiais de existência e, inclusive, só não desistiu do objetivo de cursar Zootecnia devido o apoio que recebeu da mãe.

Já F e D (ambas com 19 anos) se lembraram dos desafios de iniciar um curso superior durante a pandemia da COVID-19 e do quão diferente é a experiência de estar presencialmente na universidade.

Pra mim foi uma alegria muito grande ter passado, principalmente em um curso que eu tinha certeza que eu ia adorar. Demorou um pouco para começar, eu passei no meu curso no início de 2021 e as aulas só foram começar em novembro. Aí eu fiz o meu primeiro período *online* e o segundo agora é presencial e está sendo uma experiência incrível; conhecer a universidade e fazer parte disso, presencialmente, faz muita diferença. É muito bom! (F, 19 anos).

Eu acho que isso é um ponto interessante, eu tive a oportunidade de fazer dois semestres presenciais, eu tive a oportunidade de ser bicho, ser calouro, e depois me tornar veterana, e foi uma experiência bastante interessante, eu consigo notar inclusive agora, porque eu dou monitoria, eu convivo com pessoas que tiveram esses primeiros contatos *online* e dá para perceber que é muito diferente. Porque você começa a crescer muito quando você é jogado em uma experiência nova e tão grande e tão diferente do jeito que é. Então eu acho que teve um impacto muito grande em quem não conseguiu ter oportunidade de fazer esse começo presencial (D, 19 anos).

Dessa maneira, o que percebemos ao analisarmos esses momentos históricos comuns compartilhados por indivíduos que dividem um mesmo tempo e um mesmo espaço é que existem assimetrias consideráveis entre “ação ou prática social” e a ideia de “socialização”. Isso significa que, mesmo que compartilhem uma mesma experiência, cada indivíduo a experimentará de uma maneira diferente, o que determinará suas escolhas e, conseqüentemente, o desenho de sua trajetória.

Para Ferreira (2015), a centralidade é agora ocupada pelas experiências e suas clivagens e contingências. E a pergunta é como interpretá-las. Tomando de partida o mundo contemporâneo globalizado, onde a circulação dos bens culturais é muito mais dinâmica, os indivíduos se produzem diante uma variedade de possibilidades e caminhos, nem sempre relativos à sua posição social. Essa lógica se estende para a escolarização. O fato é que a regra do jogo parece alterada, já que a ação social não é mais vista numa relação simétrica com a ideia de socialização. Ao contrário, o indivíduo é tomado como correspondente direto de suas

escolhas e de sua construção subjetiva, em virtude de sua autonomia relativa e capacidade de escolha diante os acontecimentos ao longo de sua vida. Dessa forma, trazer isso para o terreno das pesquisas educacionais representa deslocar a centralidade da estrutura em prol da experiência individual, demarcando uma ruptura com a noção de “socialização”. Isso é bastante emblemático, pois significa relativizar uma série de “verdades” sobre os processos de escolarização. Enfim, mesmo que ainda não seja dominante, esse indício de transformação paradigmática tem direcionado as pesquisas no caminho de uma maior compreensão dos detalhes que compõem uma realidade educacional bastante diversa, considerando um contexto social onde os discursos e as disposições individuais têm-se caracterizado como determinantes.

Contudo, dar centralidade ao papel da experiência individual de cada estudante, significa também não negligenciar a ideia, segundo Dubet (2001), de que, do ponto de vista dos indivíduos e de suas experiências, a contradição entre igualdade e mérito escolar só pode ser superada pelo apelo ao respeito e ao reconhecimento. O tema do respeito introduz, para o autor, uma mudança essencial na natureza dos princípios de justiça. A igualdade de todos é uma norma universal, uma ficção, um postulado que não tem necessidade de ser fundamentado empiricamente: as raças são iguais, os sexos são iguais, os seres humanos são iguais por princípio. As desigualdades funcionais do mérito são também de natureza objetiva e universal; elas são a sanção dos mecanismos impessoais do mercado de trabalho e dos concursos. E mesmo sabendo que essas provas são sempre “um jogo de cartas marcadas”, sabemos também que permanecem objetivas e justas em seu princípio, como o implica o tema da igualdade de oportunidades. Ao contrário, o tema do respeito é necessariamente indexado às particularidades individuais, naturais ou reivindicadas, exigindo o reconhecimento de características e de experiências específicas. É por tal razão que o confronto entre o princípio de igualdade e as desigualdades “funcionais” faz surgir uma reivindicação de reconhecimento como espaço das identidades e da civilidade. É por tal razão que os movimentos sociais igualitários estão também centrados no reconhecimento de particularismos. Nesse contexto, a reivindicação de igualdade nunca está separada de uma reivindicação de reconhecimento e de especificidade. Se o princípio de igualdade consiste em ser dono de sua própria vida, o princípio de reconhecimento faz com que esse domínio se subtraia parcialmente às provas do mercado e do mérito (DUBET, 2001, p.18).

A tradição clássica apresenta, na concepção de Ferreira (2015), uma ideia reificada da relação entre indivíduo, escola e sociedade. Isso acontece porque o indivíduo e suas escolhas são situados em termos posicionais, quer dizer, sua compreensão passa pela análise da posição ocupada hierarquicamente dentro de um espaço social estruturado de relações sociais.

Entretanto, com as mudanças advindas das novas formas de sociabilidade e de comunicação, fica cada vez mais difícil categorizar as experiências individuais nos termos rígidos da sociologia posicional. Por isso, gradativamente, as pesquisas têm focado na escala da experiência individual, e assim sendo, novas categorias vão assumindo importância analítica.

Embasados nesta ideia de “experiência individual” e de certo protagonismo do indivíduo, quando perguntados a que ou a quem os egressos devem a sua aprovação na universidade pública, D (19 anos) assim se pronunciou:

Além do Instituto Federal e da minha mãe, eu vou ser aquela pessoa que irá dizer “a mim mesma”. Porque eu acho que o esforço que a gente coloca e o processo mesmo do ensino médio, de fazer a prova, é uma coisa muito cansativa e que depende de muitos fatores, inclusive de como a gente consegue passar por esse processo, e eu acho que isso é muito importante, reconhecer que nós tivemos um papel importante na aprovação, tanto quanto nossos pais que ajudaram e deram o suporte, mas também do IF e outras questões (D, 19 anos, acadêmica de Relações Internacionais).

O que queremos dizer, a partir do que observamos neste depoimento, é que o indivíduo tem consciência do papel que pode exercer e da centralidade que pode atingir em um campo social. Daí a nossa defesa, inspirados teoricamente em Bourdieu que, em sociedades altamente diferenciadas, um campo sempre será “um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições” (LAHIRE, 2017, p. 65).

Palavras e expressões, citadas nas falas de D (19 anos), deixam claro que ela sabe bem que o seu sucesso escolar se deve, dentre outros fatores, principalmente a ela mesma. Mais uma vez queremos destacar que não estamos tratando aqui de “meritocracia” ou de ressaltar a ideia de criar uma “exceção em meio à regra”. A nossa busca é tentar conhecer e analisar o valor da mobilização pessoal e das estratégias de investimentos pessoais na construção do sucesso escolar, bem como apreender as inter-relações construídas entre os investimentos pessoais desses alunos e aqueles referentes aos de suas famílias. Procuramos, ainda, apreender como o cotidiano familiar e “a moral doméstica” interferem nos percursos escolares de sucesso desses alunos através da análise de suas práticas sociais (PEREIRA, 2005).

Por isso, Ferreira (2015) destaca que o registro teórico da sociologia proposta por Martuccelli tem se preocupado com a identificação e análise de *épreuve* e experiências individuais integradas como fatores importantes à análise sociológica. Todo o deslocamento proposto está adaptado para dar conta da condição moderna dos indivíduos e os múltiplos contornos e possibilidades de suas experiências, seja no âmbito privado ou público de suas

vidas. Na mesma direção de Ferreira (2015), o nosso intuito é de, metodologicamente, operacionalizar essa pesquisa sociológica de forma que ela reconheça o lugar legítimo das estruturas e posições sociais, porém, que não exclua da explicação a instabilidade dos processos de singularização. Este é o desafio que justifica a centralidade que Martuccelli outorga às *épreuve* em suas investigações sobre os diferenciais de consistência na vida social.

Outro ponto interessante de destacar é que, num país onde quase metade dos lares brasileiros é chefiado por mulheres, sem cônjuges, o papel da mãe foi essencial para o sucesso escolar dos filhos. Três falas ilustram com primazia essa questão:

No meu caso devo minha aprovação a Deus e, principalmente, à minha mãe (C, 18 anos).

Para mim eu acho que foi fundamental o apoio da minha mãe. Ela sempre deixou claro que o que eu quisesse, ela ia me apoiar e ia fazer de tudo para eu conseguir e ela sempre fez isso; me deu as condições para eu ir atrás de tudo. O ano de 2019 foi muito difícil para mim e eu ter continuado sem ter desistido, eu acho que eu fui muito guerreiro (E, 22 anos).

Isso que o colega falou é muito interessante. Apesar de ser a primeira a entrar numa universidade, existe muito aquela coisa de que a gente é responsável e vai ser fundamental no futuro da nossa família. Exatamente porque a gente está tendo oportunidade de ocupar espaços que eles jamais tiveram e, apesar de toda essa pressão, a minha mãe nunca colocou em cima de mim que eu devia fazer um curso X ou um curso Y, que eu deveria entrar em uma faculdade se eu não quisesse e isso foi muito importante também. Porque é o tipo de suporte de acreditar em você, sem fazer com que você seja obrigado a tomar uma decisão que você não necessariamente quer (D, 19 anos).

Atravessar o tortuoso percurso do EMI em direção ao ensino superior público torna-se mais fácil quando esses jovens de origem popular encontram apoio daqueles que lhes são caros, como a família, especialmente os pais, os professores, os colegas de turma, amigos e a própria instituição de ensino que fazem parte. Para Teixeira (2011), tomando a realidade brasileira como referência e considerando as dificuldades dos jovens de classes populares egressos de escola pública, é essencial analisarmos a imagem dos “círculos concêntricos” e a sua ideia do “diretamente proporcional”. Para a autora, quanto mais o grupo social se distancia em relação ao centro, aqui entendido como capital cultural, econômico e intelectual dominante, que tem nas universidades um dos seus lócus privilegiado, a tendência é que maiores sejam as dificuldades a serem enfrentadas no processo de afiliação ao “ofício de estudante”, pré-requisito central para entrar na vida universitária. Logo, o apoio da família e, especialmente, da mãe, como demonstramos nas falas dos egressos, é questão fundamental que, em grande parte, derivará o “rearranjo de táticas e recursos constituídos por esses jovens e as nuances que

conformam a questão do acesso e permanência no ensino superior, em especial na universidade pública” (TEIXEIRA, 2011, p. 32).

Mais um enfoque merece nossa atenção. A escolha do curso superior por parte dos egressos. Analisamos os motivos pelos quais eles optaram por seus cursos como influência familiar, dom, facilidade em entrar no mundo do trabalho, etc. Interessava-nos identificar se esses jovens tiveram a possibilidade de escolha pelo curso que almejavam ou se isso se deu de forma quase que aleatória.

A partir desse questionamento nos debruçamos sobre as narrativas dos egressos e registramos algumas questões bastante recorrentes nas falas.

Para mim foi a facilidade do curso aqui na cidade; eu achei um pouco mais prático (B, 19 anos).

Por causa das dificuldades financeiras que eu tive ao longo do meu desenvolvimento, eu tenho como um dos objetivos da minha vida viver confortável, e não é questão de riqueza, mas ter acesso a coisas que eu não consigo ter acesso hoje exatamente porque me falta dinheiro. Então no momento que eu fui escolher o meu curso, foi um momento muito difícil que eu queria ter priorizado um curso que de alguma forma me fosse garantir uma segurança financeira no futuro. Mas chegou no ponto que eu decidi que isso não seria suficiente. Então eu fui escolher um curso que eu gostava, mas que eu achava que talvez fosse me proporcionar uma segurança no futuro. Então acabei escolhendo Relações Internacionais, mas não estava nos planos, não era alguma coisa que eu sempre quis, que eu sempre soube. Eu descobri na semana do SISU que eu ia fazer esse curso. Aí eu queria muito a UnB, mas eu não ia conseguir me manter em Brasília, exatamente por essas questões, é uma cidade muito cara. Então saiu Uberlândia e cá estou (D, 19 anos).

Eu sempre me dei muito bem com pessoas, então eu pensava em fazer algum curso que possibilitasse que eu tivesse esse contato. Por questões financeiras meu plano era fazer um concurso; eu até cheguei a fazer, mas se eu não passasse aquele ano eu ia tentar no ano seguinte. Esse concurso é de uma escola do governo que acontece todos os anos. Eu tinha meio em reserva um curso que eu queria, aí eu pensei na área da saúde, mas nunca pensei em medicina, nem enfermagem e eu sempre tive muita afinidade com essa área da alimentação e tudo. Então eu pensei que se eu não passasse no concurso, eu jogaria em nutrição e ficaria esperando ver no que daria, mas meu plano era continuar estudando de novo. Só que acabou que minha nota deu na USP e era uma oportunidade muito boa. Eu tive todo suporte, então eu vim para cá e foi uma decisão muito certa. Eu tenho gostado, mas nunca foi uma coisa que eu sempre sonhei, sempre quis, eu fui descobrindo ao longo do tempo (A, 20 anos).

Para esses três estudantes a entrada no ensino superior não foi, necessariamente, uma escolha. Se a opção pelo ensino superior é, para alguns jovens, uma verdadeira escolha, algo imbricado em suas histórias e em seus desejos, para outros, configura-se muito mais como uma resposta aos desafios cotidianos que lhes são impostos desde a sua mais tenra idade. “Tudo parece mais difícil para jovens de origem popular, pois são desafiados, dia após dia, a enfrentar a lógica da exclusão e, por que não dizer, o estereótipo de estudante de escola pública”

(TEIXEIRA, 2011, p. 38-39), ou seja, aquele que não domina inteiramente as suas escolhas e que deve, logo, desdobrar-se para superar as fragilidades e lacunas existentes em sua formação escolar e, principalmente, em sua vida.

Expressões como “facilidade do curso aqui na cidade”; “eu achei um pouco mais prático” (B, 19 anos); “dificuldades financeiras que eu tive ao longo do meu desenvolvimento”; “viver confortável”; “não é questão de riqueza, mas ter acesso a coisas que eu ainda não consigo ter acesso”; “me falta dinheiro”; “garantir uma segurança financeira no futuro”; “não estava nos planos”; “não ia conseguir me manter em Brasília” (D, 19 anos) e “por questões financeiras meu plano era fazer um concurso”; “era uma oportunidade muito boa”; “nunca foi uma coisa que eu sempre sonhei” (A, 20 anos), são ilustrativas de como pode ser complexa a transição escola/universidade para jovens de origem popular nas suas dimensões individual e social.

Para B (19 anos), acadêmica de Zootecnia na Unimontes, o fato de a faculdade ser ofertada na cidade que sempre residiu, foi o que a fez decidir pelo curso, mesmo que, em outros momentos, tenha demonstrado ter afinidade com a área. D (19 anos), apesar de cursar Relações Internacionais em Uberlândia, município muito distante da sua cidade de origem, relata as dificuldades encontradas para chegar até ali. O que percebemos é que essa jovem traz inscrita em seu corpo a necessidade, quase imperativa, de “vencer na vida” e mudar a realidade, dura e crua, experimentada até ali. Ter uma vida confortável, com acesso àquilo que só o dinheiro pode comprar, deveria ser uma possibilidade de toda cidadã e cidadão brasileiros e não somente dos “herdeiros”, como bem defende Bourdieu. Nessa mesma direção, A (20 anos) relata o sonho de passar em um concurso público e ter estabilidade financeira.

Dois questões evidentes nos depoimentos nos fazem refletir de maneira muito especial: 1. O peso concreto da realidade que lhes cerca e a consciência de quem são e de onde vieram; 2. A necessidade quase que imperativa de mudar essa realidade. Se “o primeiro desafio para esses indivíduos é existir, o segundo é construir as condições de sua própria existência” (FERREIRA, 2015, p.27). Para o autor, isso não é algo simples se considerarmos a variedade de situações as quais esses jovens são expostos ao longo de sua vida. Constituir-se enquanto indivíduo requer uma atitude soberana sobre si mesmo, além de um estranhamento em relação aos outros.

Dos estudantes egressos também quisemos saber se foram os primeiros do seu núcleo familiar ou mesmo, da família alargada⁴², a ingressarem no ensino superior. Dos 7 pesquisados, 5 são os primeiros do seu núcleo familiar a entrar numa universidade. A egressa G (21 anos) relatou que a sua mãe tem curso superior e C (18 anos) viu a irmã mais velha (também egressa do IFNMG – Campus Avançado Janaúba) ter acesso à universidade antes dela. Em relação ao que convenciamos chamar de “família alargada”, 6 dos 7 egressos relataram histórias de algum parente que tenha curso superior, porém, a maioria deles, em instituições privadas.

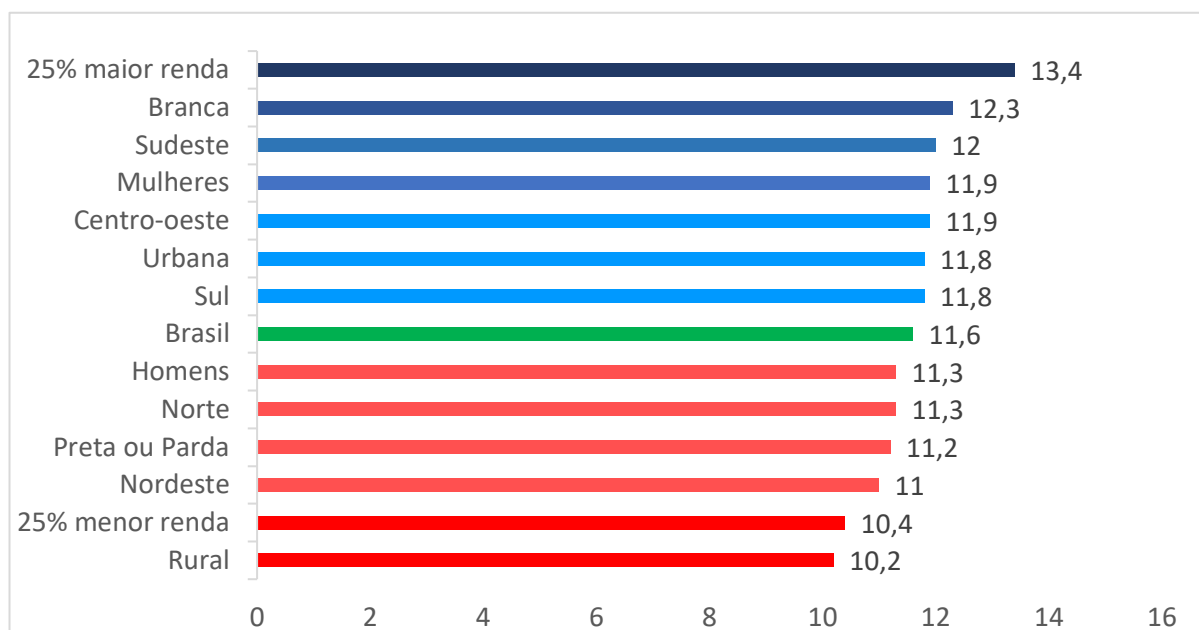
A entrada desses jovens de origem popular no ensino superior brasileiro deve-se, em grande parte, à democratização do acesso a esse nível de ensino impulsionada pelas políticas públicas educacionais dos governos Lula e Dilma a partir do início deste século, especialmente as ações afirmativas e o FIES, que foram capazes de dar um novo rosto à universidade em um período de pouco mais de uma década.

Iniciativas como a Lei de Cotas alteram uma lógica histórica de exclusão: mais de um terço dos estudantes com renda inferior a 4,5 salários-mínimos que concluíram um curso superior são os primeiros das suas famílias a chegarem à universidade (SANTANA, 2022).

Mesmo com essas iniciativas governamentais que visam diminuir as discrepâncias historicamente construídas entre os indivíduos com maior e menor renda, brancos/pretos/pardos, mulheres/homens, zonas urbana/rural, além das diferenças entre as regiões do país, ainda são grandes os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior no Brasil em sintonia com o Plano Nacional de Educação, como mostram os gráficos a seguir elaborados pelo Censo INEP (2022).

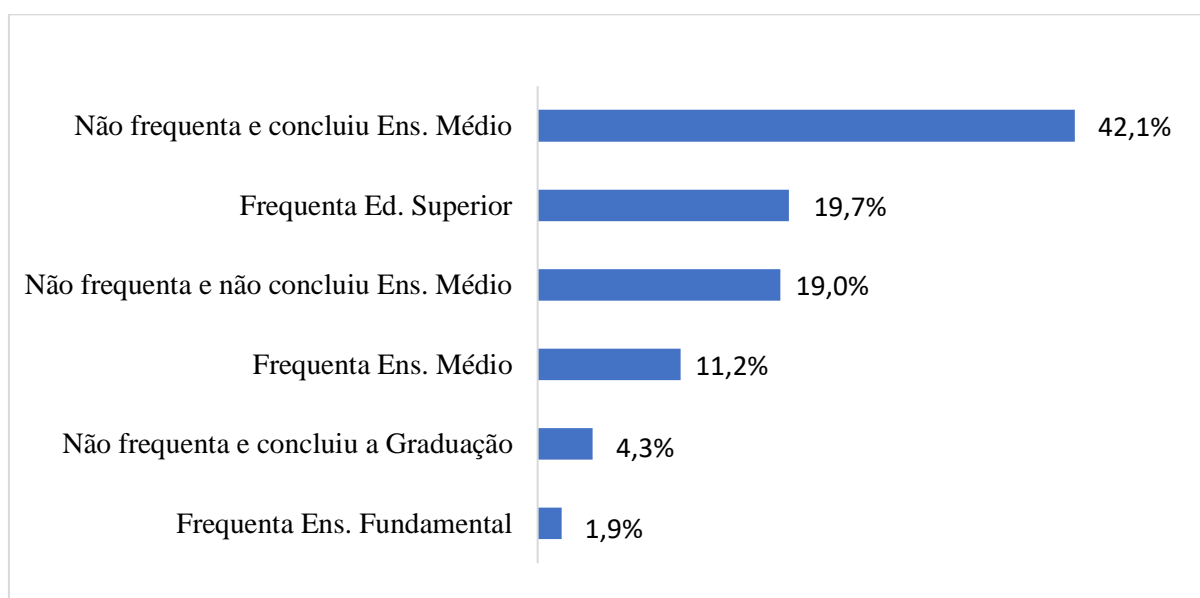
⁴² Chamamos de “família alargada” os membros familiares a partir do segundo grau e foi a expressão que usamos para nos referirmos aqueles familiares que não pertencem ao núcleo familiar dos estudantes egressos (mãe, pai e irmãos).

Gráfico 1 – Número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade – Brasil 2021.



Fonte: Inep (2022).

Gráfico 2 – Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil 2021.



Fonte: Inep (2021).

Baseada em dados do INEP, a Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU) trouxe, em reportagem de novembro de 2022, uma interessante discussão sobre o estudo do INEP que detalha a expansão da educação superior no Brasil e ilustra bem os Gráficos

1 e 2. Para o instituto, os dados dos censos e do Enem refletem a ampliação da oferta e das matrículas, mas apontam desafios na redução de desigualdades. De acordo a matéria, no cenário brasileiro, traçado ao longo de 30 anos, ficaram evidenciadas, pelo menos, três fases distintas no que diz respeito à inclusão de estudantes mais humildes na educação superior. Até o início dos anos 2000, quem tinha maior renda domiciliar per capita correspondia a cerca de 75% dos alunos. A partir dessa década, a participação desse público diminuiu gradativamente, abrindo espaço para pessoas de menor poder aquisitivo. Ao final da série histórica da PNAD, em 2015, os jovens mais ricos configuravam 39% do corpo de estudantes, um patamar elevado, sem dúvida, mas substancialmente menor do que se observava duas décadas antes, assegura Senkevics (2022). Nos anos seguintes, com base na PNAD, a presença desse grupo se estabilizou no patamar de 40%. Ao mesmo tempo, os dois quintos correspondentes à população mais humilde cresceram em importância no período, de modo que os 20% mais pobres passaram de 1,1% para 6%, e o segundo quinto com menor renda cresceu de 1,6% para 10,1%, entre 1995 e 2015. Não houve alterações importantes nos anos seguintes. Para o pesquisador, “a desigualdade segue abissal, com sub-representação dos quintos mais pobres que, em um cenário de igualdade plena, deveriam compor 40% do total de estudantes, e não 15%”, afirma.

Para Camargo (2016), a democratização do acesso ao ensino superior está fazendo com que muitas famílias passem a ter um referencial que não existia até o começo da década passada, quando a universidade, por seus mecanismos de seleção, privilegiava estudantes oriundos de estratos sociais com maior renda. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), mais de um terço dos estudantes que concluíram cursos superiores em 2014 são os primeiros da família a entrar em uma instituição de ensino superior. “Hoje, 35% dos estudantes que fizeram o Enade são os primeiros das suas famílias. Sei o quanto era difícil negros chegarem a universidades, e estamos mudando as relações entre as gerações. As atuais vão formar seus filhos com outras oportunidades, que seus pais não puderam ofertar”, projetou o então ministro da Educação, Aloísio Mercadante, ao lançar em abril de 2016 o portal interativo “A hora do Enem”. “As ações afirmativas incidem sobre a construção de um referencial de ensino superior dentro das famílias”, reforçou, na época, Edilson Nabarro, diretor do Departamento dos Programas de Acesso e Permanência e vice-coordenador de Ações Afirmativas (CAF), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Lançando um olhar panorâmico sobre as trajetórias de jovens de origem popular que chegaram à universidade pública, Teixeira (2011) aponta as lacunas significativas na formação deixadas pela passagem pelo ensino médio público; a busca por possibilidades de formação suplementar; a combinação entre trabalhar e estudar e o envolvimento familiar,

muitas vezes limitado no plano material, mas de força inegável no plano subjetivo, e afirma que há uma tendência a desafiar o inverossímil, o improvável. Um desafio dessa natureza exige uma significativa mobilização de si mesmo (SCHWARTZ, 1987) em direção ao objetivo de tornar-se universitário, entrar numa universidade pública, seja por força das condições materiais, seja por identificar o ensino superior público como de melhor qualidade e reconhecimento social, e estar disposto a permanecer no desafio de manter-se universitário. Trata-se de um projeto individual construído – ou destruído – socialmente, do qual participam, em maior ou menor proporção, de modo mais ou menos positivo, as relações estabelecidas na família, na escola, junto aos amigos e colegas, os professores. Entretanto, adverte a autora, em que pese o papel fundamental dessas relações e heranças diversas e/ ou adversas, capazes de potencializar, sob lógicas distintas, trajetórias, práticas e táticas que desafiam as estatísticas, é preciso não esquecer e, ao menos, indicar aqui outros ingredientes que julgamos importantes à análise, tais como: a susceptibilidade desse grupo social às conjunturas políticas, às práticas democráticas defendidas pela sociedade civil, às políticas públicas e aos aspectos estruturais que interferem nesse longo e sinuoso trajeto.

O que se evidencia, dessa forma, é uma vitória, mesmo que “sob condições”, do improvável. Ao chegarmos perto desses estudantes egressos e de seus percursos formativos, de como a herança do improvável, de alguma forma, se reverteu em alongamento da escolarização (TEIXEIRA, 2011), para nós, ficou ainda mais evidente o que Bourdieu e Passeron (2018) denunciaram em “Os Herdeiros”. Para os autores, não basta atribuir como fim a democratização real do ensino sem que se neutralize metodicamente e continuamente, da educação infantil à universidade, a ação dos fatores de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos e todas as chances iguais diante do ensino com vistas a vencer as desigualdades reais. Para isso, será preciso fundar uma pedagogia realmente racional, calcada numa sociologia das desigualdades culturais. “A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 92).

Por fim, a última questão apresentada no grupo focal dizia respeito à projeção que os pesquisados fazem para o futuro. Perguntamos como eles imaginavam as suas vidas daqui para frente. O que se pode perceber com bastante clareza, tomando Bourdieu e Passeron (2018) como inspiração, é que, quando o futuro não está ligado, de uma maneira clara e segura, ao momento presente dos estudos, perseguido pela inquietude de um futuro igualmente inquietante, porque incerto e informulável, esses indivíduos estão condenados ao esforço para dissimular um futuro que correria o risco de desviar todo o sentido do seu presente.

Esse receio em relação ao que há de vir confere um sabor oposto em tudo ao que nele querem encontrar, ou seja, seu futuro objetivo se impõe tão claramente que, nestes casos, a chave de muitos de seus comportamentos somente pode ser encontrada na verdade objetiva de sua situação. O futuro é, para jovens de origem popular, uma relação enganosa, pois é irreal, indeterminado e desencantador.

Neste país de desigualdades acentuadas, a distância em relação ao projeto racional é função das chances objetivas do futuro mais fortemente esperado. Essas chances diferem muito segundo a natureza do futuro desejado e segundo a situação presente de cada categoria de estudantes. A imagem da profissão corre sempre o risco de ser mais indeterminada em estudantes de origem popular do que em estudantes que pertencem a estratos sociais privilegiados.

Os trechos, a seguir, retirados da entrevista, ilustram bem o que estamos querendo dizer. Para D (19 anos), o futuro é bastante incerto, assim como são incertas as expectativas que têm em relação ao curso escolhido (Relações Internacionais). Para Bourdieu e Passeron (2018), fazer da sua condição uma imagem racional e realista não é tarefa fácil para jovens de origem popular. A ação de estudar é, para os autores, um meio a serviço de um fim que, para esses jovens, lhes é ainda mais exterior. A ação presente somente tem sentido em relação a um futuro possível e a condição de chegar até o fim consiste em organizar toda a ação presente em relação às exigências da vida profissional e em pôr em prática todos os meios racionais para atingir, no menor tempo possível, e o mais perfeitamente possível, esse fim explicitamente assumido.

Eu amo muito o meu curso, eu estou muito feliz no lugar que eu ocupo. Mas de fato é uma área que gera muitas inseguranças. Eu tenho interesse de fazer mestrado, doutorado, porque eu quero trabalhar no terceiro setor, eu quero trabalhar com uma ONG e de fato eu comecei o contato para fazer isso agora. Mas é tudo muito incerto ainda, exatamente porque o curso tem uma carga de incertezas muito grande (D, 19 anos).

Coordenar a ação presente com vistas a atingir o futuro profissional desejado não é tarefa fácil para jovens de origem popular. O grau de adesão ao jogo intelectual e aos valores que ele envolve nunca é independente da origem social. Dissimulam-se duas maneiras de viver a condição estudantil. Uma é característica dos estudantes de origem burguesa, que fazem dos seus estudos uma experiência na qual não entram problemas mais sérios do que aqueles que eles introduzem. Outra exprime a inquietude do futuro própria dos estudantes vindos de camadas sociais mais distantes da cultura escolar e condenadas a vivê-la irrealmente (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 74).

As falas de D (19 anos); E (22 anos); C (18 anos); A (20 anos) e F (19 anos) traduzem bem o que os autores denunciam: a necessidade de pensar, no presente, as condições concretas de sobrevivência, demonstra a inquietude em relação ao que está por vir e condena, injustamente, esses jovens a viver uma experiência acadêmica controversa. Enquanto uns podem vivê-la em sua plenitude, outros vivem esse tempo com todas as ressalvas que lhes são impostas.

Eu tinha muita vontade de seguir carreira acadêmica, mas estar dentro da universidade me desanimou um pouco, então eu não sei bem se eu vou ou não seguir carreira. Assim, tem muitas portas abertas dentro da medicina, não sei exatamente, eu espero que eu tenha uma vida mais tranquila daqui para frente. As dificuldades orçamentárias, a burocracia, o academicismo me desanimaram (E, 22 anos).

Como eu estou ainda no início, no primeiro período da faculdade, acho que daqui para frente, em um prazo não muito longo, será um período de muitas descobertas, muito desenvolvimento e de muita estruturação (C, 18 anos).

A nutrição também tem muitas áreas e eu acredito que eu vou fazer residência. Então, provavelmente, em um médio prazo, estudando bastante, tenho “uma certa certeza” que eu vou ter uma condição financeira melhor. O meu curso, minha formação, vão me abrir muitas portas (A, 20 anos).

Eu espero que durante esse caminho, ainda no meio dele, eu consiga algum projeto ou algum trabalho significativo na minha área e, é tudo muito incerto também, as artes... Espero que eu consiga alguma coisa na área (F, 19 anos).

Talvez mestrado ou entrar no mercado de trabalho (B, 19 anos).

Para E (22 anos), cursar medicina em uma das mais bem conceituadas universidades públicas da América Latina (UFMG) não é garantia de viver essa experiência em sua plenitude. A busca por “uma vida mais tranquila” impõe-se como algo inegociável. As dificuldades orçamentárias enfrentadas pelas universidades públicas no governo Bolsonaro (2018 – 2022) também foi algo lembrado por ele. A falta da assistência estudantil, por exemplo, responsável por garantir a permanência de jovens de origem popular no ensino superior brasileiro, apresentou-se como fator explicativo importante para esse desânimo por ele relatado.

Para C (18 anos) e F (19 anos), além de pensar nas ações acadêmicas inerentes à vida de qualquer universitário, também é tempo de pensar em se estruturar, o que pode incluir a possibilidade de dividir a vida acadêmica com a laboral. A (20 anos) projeta para si um futuro promissor. Para isso, sabe que precisa se esforçar mais do que outros para que “as portas” lhe sejam abertas.

Por sua vez, B (19 anos), apesar de vislumbrar seguir carreira acadêmica, verticalizando a sua formação através da entrada no mestrado, não descarta a necessidade de

conciliá-la com o mundo do trabalho. Todos esses apontamentos escancaram a dureza da realidade para aqueles que não são herdeiros.

Dessa forma, as principais apreensões que pudemos fazer a partir da realização do grupo focal apontam para a seguinte síntese:

1. Seguindo a mesma lógica da amostra geral, em relação à constituição, os egressos pertencem a famílias bastante heterogêneas quanto à forma e ao número de membros. Registramos famílias formadas por pai, mãe e filhos (04 famílias); famílias formadas por mãe, filhos e padrasto (02 famílias) e uma família formada por mãe solo e filha. Em 01 família os avós também fazem parte do núcleo familiar. Quanto ao número de membros, apenas 01 família possui 07 membros; 01 família constitui-se de 05 membros; 03 famílias apresentam a “clássica constituição familiar” de 04 membros (pai, mãe e dois filhos); 01 família é constituída por 03 membros e 01 família possui apenas 02 membros, sendo formada por mãe e filha.
2. Quanto à escolaridade dos pais também segue a mesma lógica do que constatamos na amostra total, ou seja, são pais e mães que, no geral, apresentam uma baixa escolaridade. Apenas uma mãe de um dos pesquisados apresenta ensino superior. Três pais (pai ou mãe) apresentam ensino fundamental incompleto; 01 tem o ensino fundamental completo; 01 possui o ensino médio incompleto e quatro pais concluíram o ensino médio;
3. Observamos, a partir das análises dos gostos dos estudantes pesquisados, que esses gostos estão intimamente relacionados às suas condições de existência, ou seja, esses estudantes apresentam gostos simples. Da mesma maneira, existiu uma recorrência de lembranças similares da infância relatadas nas falas desses estudantes o que nos mostrou, com muita clareza, que o gosto e a memória são, sem dúvida (e guardadas suas exceções), categorias profundamente vinculadas à classe ou às frações de classes a que pertencem os agentes sociais;
4. Sobre a relação que estabeleceram com seus avós durante a infância e no transcorrer da sua adolescência, notamos que essa questão pode demonstrar a estreita e direta relação do capital cultural herdado pelos estudantes com os atributos familiares (cultura e renda), logo, com a rede sociocultural da qual a criança participa. Afinal, a herança cultural leva em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também dos demais componentes da família, especialmente, os avós. As falas dos estudantes demonstraram que, durante a sua primeira infância, quando os pais saíam para trabalhar, muitos tinham nos avós um recurso familiar importante na guarda

dessas crianças. Por isso, os avós não foram para esses estudantes apenas representantes das suas famílias, mas estiveram como figuras centrais que contribuem diretamente para o seu crescimento e desenvolvimento. Notou-se, em alguns casos, uma relação afetuosa estabelecida com os avós maternos, especialmente as avós. Em duas de três famílias chefiadas por mulheres, o laço familiar dessas pesquisadas dá-se, especialmente, com as mães das suas mães. Esses dados que levantamos vão em direção aos Dados da pesquisa *Idosos no Brasil*, realizada em 2006 pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc) Nacional e o Sesc de São Paulo e discutida por Ramos (2014), que reportam que 50% das mulheres entrevistadas, com idades igual ou superior a 60 anos, cuidavam de seus netos regularmente, enquanto 20% afirmaram inclusive tê-los criado (ALVES, 2007). O suporte fornecido pelos avós nas redes de amparo familiar também é significativo em outros contextos sociais, evidenciando que eles não apenas “complementam”, mas muitas vezes “substituem” a provisão de cuidado do Estado (TIMONEN; ARBER, 2012). A pesquisa SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*), feita na Europa no mesmo ano de 2006, mostrou que 1/3 das pessoas entrevistadas com 65 anos ou mais ajudava os filhos no cuidado dos netos, empregando, em média, 4,6 horas por dia nessa atividade;

5. Em relação à trajetória dos egressos no Ensino Fundamental: suas experiências (positivas e negativas) com a escola, professores, colegas, cultura escolar, reprovação, enfim, as memórias que guardam sobre este tempo, chegamos às seguintes conclusões: os depoimentos trazem memórias positivas e negativas das escolas, colegas e professores do Ensino Fundamental. As representações sobre a figura dos professores relatadas pelos estudantes revelam um conjunto de características ligadas à dimensão profissional; contudo, foi a dimensão afetiva que mais se destacou. Vimos como a maioria desses profissionais foi capaz de mobilizar interesse e aprendizagem, além da construção de boas memórias nos estudantes. Quanto aos colegas, foram relatadas experiências muito positivas de convívio, mas também experiências dolorosas. A timidez foi algo recorrente nas falas. Três dos sete participantes da pesquisa admitiram que a timidez foi uma questão que dificultou o estabelecimento de relações no Ensino Fundamental;
6. Quando perguntados sobre os motivos pelos quais os estudantes egressos optaram pela modalidade integrada de ensino médio, os depoimentos trouxeram o histórico de qualidade que uma instituição federal de ensino carrega em si mesma; o incentivo

dos pais, irmãos, amigos ou parentes que já conheciam ou estudaram na Rede Federal; o papel dos professores da escola de ensino fundamental em os encorajar a tentar o processo seletivo; o entusiasmo de outros colegas de turma, etc.;

7. Os egressos também foram convidados a falar sobre os significados construídos por eles a partir da experiência em cursar o EMI no IFNMG – Campus Avançado Janaúba. Sobre essa questão, eles relataram que grande parte das experiências positivas neste período das suas vidas deu-se em virtude das oportunidades que tiveram por estudarem no IF e das relações que lá construíram. Outras questões importantes que surgiram nas falas dos estudantes egressos foram a oportunidade de participarem de projetos de ensino, pesquisa e extensão; as viagens técnicas realizadas; a formação de um senso crítico a partir da qualidade das aulas ministradas e da formação dos professores e o ambiente escolar democrático que permitia a participação de todos e todas, sobretudo, o direito à discordância. A questão das trocas de experiências com colegas e professores também foi mencionada nas falas;
8. Analisamos também como se dava a formação de grupos no EMI – Campus Avançado Janaúba. O que se percebeu com bastante clareza nas falas dos pesquisados foi um caráter diverso dos comportamentos em grupo, em que ora encontravam-se unidos por solidariedades e afinidades, ora muito mais pelos seus antagonismos;
9. Os egressos falaram, sobre as características dos grupos a que pertenciam durante o EMI. A partir dos seus relatos, fica bastante claro que alguns pesquisados construíram uma relação de amizade e companheirismo com colegas de classe desde os tempos em que cursaram juntos o Ensino Fundamental. Esses estudantes trouxeram muito das experiências anteriormente partilhadas para a formação de grupos no EMI. No entanto, outros egressos afirmaram que os grupos que frequentaram foram formados a partir das novas experiências e vivências durante o tempo em que frequentaram o IF;
10. Ao serem perguntados sobre quais foram os possíveis ganhos ou perdas que tiveram ao pertencerem a um ou a vários grupos, os egressos apontaram que houve muito mais ganhos do que perdas nessas relações intersubjetivas;
11. Quando questionados sobre os possíveis ganhos culturais que tiveram a partir das experiências advindas do EMI, os egressos lembraram que as viagens técnicas, esportivas e culturais foram momentos importantes de trocas entre eles. Outra

questão interessante que apareceu em uma das falas é que as trocas sociais em cursos integrados são intensas devido ao tempo em que os estudantes passam juntos em virtude de serem cursos que acontecem em período integral;

12. Quanto à questão da tolerância frente às diferenças entre os membros dos grupos e como lidavam com discrepâncias étnicas, de gênero, de pensamentos, de classe social, de pensamentos políticos, religiosos, etc., várias questões importantes foram citadas. Uma dessas questões dizia respeito ao caráter diverso e fragmentado dos agentes sociais que foi se formando à medida que amadureciam e se reconheciam enquanto seres sociais. Outra questão apontou para os preconceitos sofridos por questões como cor da pele (negra), gênero (feminino) e classe social (popular). Apesar dessas fissuras em alguns relacionamentos, os estudantes também relataram, em maior medida, que, para além da ideia das diferenças, havia também a ideia de partilha e de reciprocidade;
13. As revelações dos estudantes egressos sobre o contato com os livros demonstram grande prazer pela leitura, marca distintiva postulada por Bourdieu, o que pode ser um traço explicativo importante que nos leve a compreender melhor os motivos do sucesso escolar alcançado por cada um desses jovens;
14. Ao questionarmos os egressos sobre as atividades culturais que experimentaram, pela primeira vez, durante o EMI, como cinema, teatro, ópera, dança, competições esportivas, apresentação de música clássica, mpb, queríamos entender em que medida essas experiências foram preponderantes na construção do capital cultural tardio por esses indivíduos. As falas dos pesquisados anunciam, de antemão, a nossa tese principal: a de que existe uma apropriação de capital cultural tardia pelas classes menos privilegiadas a partir das experiências vividas na Rede Federal. Foram durante os três anos de EMI que esses estudantes tiveram as primeiras experiências de acesso a viagens, teatro, cinema, museus, etc. A nosso ver, a apropriação de um capital cultural que até então esses estudantes não possuíam apresentou-se, na vida desses indivíduos, sob a forma de capacidades e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir. Todavia, a questão que se coloca é: até que ponto essa apropriação cultural contribuiu para a construção de “estratégias” pelos estudantes? Apropriar-se de novos capitais culturais a partir das experiências escolares pode ser explicativo de como esses estudantes traçaram os seus trajetos posteriores à escolarização básica;

15. Na busca por estratégias de resistência, pela necessidade de pensar táticas de “sobrevivência” numa cultura escolar que não lhes é familiar, muitas vezes, estudantes de origem popular acabam por contrariar perspectivas meramente deterministas e leituras estigmatizantes e rompem com os entraves diversos (que teimam em contribuir com a sua invisibilidade) e assumem papel de protagonismo no campo educacional. Nesse sentido, quisemos saber dos estudantes pesquisados se, em algum momento, durante o EMI ou a partir da entrada no Ensino Superior, eles participaram diretamente de alguma proposta de mudança social, seja na escola/universidade, ou em outras comunidades que participam. Ao nos debruçarmos nas narrativas, notamos o quanto é recorrente nas falas dos egressos o fato da passagem pelo EMI ter potencializado a sua inserção, como lideranças, em projetos por eles assumidos no ensino superior;

16. Quando questionado se houve algum acontecimento no mundo, no Brasil ou em Janaúba que, de alguma maneira, tenha impactado suas vidas durante o tempo em que cursavam o EMI e que foram por todos compartilhadas, o grupo lembrou da destituição da então Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e tudo o que dali adveio. Eles falaram do quanto aquele contexto foi essencial na formação política e cidadã que tiveram ao estudar no IFNMG – Campus Avançado Janaúba. Outra “provação” apontada pelos egressos foi a emenda constitucional do “Teto de Gastos”. Para os estudantes egressos da primeira turma de EMI da instituição, o movimento contrário à PEC que fizeram junto a alguns professores foi, talvez, o mais importante movimento político de que participaram em suas vidas e, ainda hoje, ressoa em suas atitudes e pauta suas ações como seres políticos. Aquele cenário assustou sobremaneira os estudantes que viam nessa PEC a possibilidade real de encerrar sonhos que começavam a ser por eles vislumbrados. Para os egressos que ingressaram no EMI no ano de 2019 foi, sem dúvida, a pandemia da COVID-19, a maior “provação” que tiveram de enfrentar a partir do segundo ano letivo na instituição. Apesar de os estudantes vivenciarem em conjunto essa crise sanitária, política, ética e humanitária sem precedentes recentes no mundo contemporâneo, cada um desses estudantes sentiu os efeitos da pandemia de uma maneira específica. Uns sofreram com a falta de recursos tecnológicos básicos para acompanhar as aulas por videoconferência; outros tiveram que trabalhar e ajudar na renda familiar nesse período; outros, por sua vez, sofreram o golpe mais pesado de todos: a perda de um ente querido em virtude da doença;

17. Ao procurarmos saber dos egressos o que significou para eles a sua aprovação em uma universidade pública, sentimentos como orgulho pela conquista, incertezas, medo, falta de confiança em si mesmo, alegria, foram recorrentes nas falas. Além disso, alguns lembraram das dificuldades em iniciar um curso superior na pandemia; da adaptação em uma outra cidade; das incertezas quanto ao cenário político brasileiro; dos medos decorrentes das dificuldades financeiras e também da responsabilidade em ser o primeiro membro da família a ingressar em uma universidade pública;

18. Embasados numa ideia de “experiência individual” e de protagonismo do indivíduo, perguntamos a que ou a quem os egressos devem a sua aprovação na universidade pública. Palavras e expressões citadas nas falas de alguns estudantes deixam claro que eles sabem bem que o seu sucesso escolar se deve, dentre outros fatores, principalmente a eles mesmos. Esses depoimentos transparecem o valor da mobilização pessoal e das estratégias de investimentos pessoais na construção do sucesso escolar. Outro fator apontado por eles foram as inter-relações construídas entre os investimentos pessoais desses alunos e aqueles referentes aos de suas famílias. Em algumas falas vimos que o cotidiano familiar, "a moral doméstica", a crença em algo maior, o apoio dos pais, especialmente das mães, foram fatores que os estudantes também acreditaram que interferiram nos seus percursos escolares de sucesso;

19. Mais um enfoque mereceu a nossa atenção. A escolha do curso superior por parte dos egressos. Analisamos os motivos pelos quais eles optaram por seus cursos como influência familiar, dom, facilidade em entrar no mundo do trabalho, etc. Interessava-nos identificar se esses jovens tiveram a possibilidade de escolha pelo curso que almejavam ou se isso se deu de forma quase que aleatória. A partir desse questionamento nos debruçamos sobre as narrativas dos egressos e registramos algumas questões bastante recorrentes nas falas. Para três estudantes a entrada no ensino superior não foi, necessariamente, uma escolha. Se a opção pelo ensino superior é, para alguns jovens, uma verdadeira escolha, algo imbrincado em suas histórias e em seus desejos, para outros, configura-se muito mais como uma resposta aos desafios cotidianos que lhes são impostos desde a sua mais tenra idade. “Tudo parece mais difícil para jovens de origem popular, pois são desafiados, dia após dia, a enfrentar a lógica da exclusão e, por que não dizer, o estereótipo de estudante de escola pública” (TEIXEIRA, 2011, p. 38-39), ou seja, aquele que não

domina inteiramente as suas escolhas e que deve, portanto, se desdobrar para superar as fragilidades e lacunas existentes em sua formação escolar e, principalmente, em sua vida. Expressões como “facilidade do curso aqui na cidade”; “eu achei um pouco mais prático”; “dificuldades financeiras que eu tive ao longo do meu desenvolvimento”; “viver confortável”; “não é questão de riqueza, mas ter acesso a coisas que eu ainda não consigo ter acesso”; “me falta dinheiro”; “garantir uma segurança financeira no futuro”; “não estava nos planos”; “não ia conseguir me manter em Brasília”; “por questões financeiras meu plano era fazer um concurso”; “nunca foi uma coisa que eu sempre sonhei”, são ilustrativas de como pode ser complexa a transição escola/universidade para jovens de origem popular nas suas dimensões individual e social. Percebemos, ainda, que esses jovens trazem inscrita em seu corpo a necessidade, quase que imperativa, de “vencer na vida” e mudar a realidade, dura e crua, experimentada até ali. Ter uma vida confortável, com acesso àquilo que só o dinheiro pode comprar, deveria ser uma possibilidade de toda cidadã e cidadão brasileiros e não somente dos “herdeiros”, como bem defende Bourdieu. Alguns relataram o sonho de passar em um concurso público e ter estabilidade financeira. Duas questões evidentes nos depoimentos nos fazem refletir de maneira muito especial: 1. O peso concreto da realidade que lhes cerca e a consciência de quem são e de onde vieram; 2. A necessidade quase que imperativa de mudar essa realidade. Se “o primeiro desafio para esses indivíduos é existir, o segundo é construir as condições de sua própria existência” (FERREIRA, 2015, p.27).

20. Ao questionarmos se foram os primeiros do seu núcleo familiar ou mesmo, da família alargada, a ingressarem no ensino superior, chegamos aos seguintes apontamentos: dos 7 pesquisados, 5 são os primeiros do seu núcleo familiar a entrar numa universidade. Se considerarmos a família alargada, 6 dos 7 egressos relataram histórias de algum parente que tenha curso superior, contudo, a maioria deles, em instituições privadas;

21. Por fim, perguntamos quais as projeções que os pesquisados fazem para o futuro. O que se pode perceber com bastante clareza, tomando Bourdieu e Passeron (2018) como inspiração é que, quando o futuro não está ligado, de uma maneira clara e segura, ao momento presente dos estudos, perseguido pela inquietude de um futuro inquietante porque incerto e informulável, esses indivíduos estão condenados ao esforço para dissimular um futuro que correria o risco de desviar todo o sentido do seu presente. Esse receio em relação ao que há de vir

confere um sabor oposto em tudo ao que nele querem encontrar, ou seja, seu futuro objetivo se impõe tão claramente que, nestes casos, a chave de muitos de seus comportamentos somente pode ser encontrada na verdade objetiva de sua situação. O futuro é, para jovens de origem popular, uma relação enganosa, pois é irreal, indeterminado e desencantador. Os depoimentos ilustram bem o que estamos querendo dizer. Para os 7 entrevistados o futuro é bastante incerto, assim como alguns têm como incertas as expectativas em relação ao curso escolhido. Para Bourdieu e Passeron (2018) fazer da sua condição uma imagem racional e realista não é tarefa fácil para jovens de origem popular. A ação de estudar é, para os autores, um meio a serviço de um fim que, para esses jovens, lhes é ainda mais exterior. A ação presente somente tem sentido em relação a um futuro possível e a condição de chegar até o fim consiste em organizar toda a ação presente em relação às exigências da vida profissional e em pôr em prática todos os meios racionais para atingir, no menor tempo possível, e o mais perfeitamente possível, esse fim explicitamente assumido. O que depreendemos a partir dessa questão é que, neste país de desigualdades acentuadas, a distância em relação ao projeto racional é função das chances objetivas do futuro mais fortemente esperado. Essas chances diferem muito segundo a natureza do futuro desejado e segundo a situação presente de cada categoria de estudantes. A imagem da profissão corre sempre o risco de ser mais indeterminada em estudantes de origem popular do que em estudantes que pertencem a estratos sociais privilegiados.

As narrativas desses sete jovens estudantes universitários, egressos do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba e que construíram toda a sua trajetória de escolarização em escola pública, foram importantes para compreendermos como esses indivíduos de origem popular se sustentam no mundo e constroem suas existências. A primeira evidência nos leva a pensar sob a ótica das clivagens, ou seja, para esses jovens, a experiência no EMI só lhes aponta para uma possibilidade; a de dar certo; é a lógica do “tudo ou nada”. Em segundo lugar, tudo o que construímos até agora nos leva a crer que o processo de escolarização dessa juventude, especialmente o tempo que dedicam ao EMI, é precioso para o seu processo de tomada de decisão e que, contrariando a lógica segregacionista do sistema escolar, esses indivíduos “escapam à sorte comum” (BOURDIEU, PASSERON, 2018) e nos fazem questionar os motivos pelos quais são “desviantes”; por isso, assentamos os nossos questionamentos na ordem das “contingências”.

Dessa forma, coube ao capítulo 5, “A Capacidade dos Atores Sociais de Elaborar Estratégias: a Vitória dos Filhos dos “Desfavorecidos da Fortuna”, último desta tese, perceber as maneiras através das quais a sociologia compreende os processos de individuação através das experiências vividas por aqueles atores sociais que “escapam à sorte comum” (BOURDIEU, PASSERON, 2018).

CAPÍTULO V - A CAPACIDADE DOS ATORES SOCIAIS DE ELABORAR ESTRATÉGIAS E CONTRARIAR PROGNÓSTICOS: A VITÓRIA DOS “FILHOS DOS DESFAVORECIDOS DA FORTUNA”

Neste último capítulo, objetivamos identificar os processos múltiplos de experiências por que passaram os agentes sociais de Bourdieu – chamados de atores sociais pelas “Sociologias do Indivíduo” – durante a sua trajetória escolar no IFNMG, que são explicativos dos caminhos galgados por esses atores em seus trajetos posteriores de escolarização (entrada na universidade pública).

A estratégia metodológica por nós escolhida, as entrevistas compreensivas, teve como objetivo dar centralidade ao ator, ao seu sofrimento na tentativa de constituir-se como indivíduo (DUBET, 2000). Para isso, analisamos as tensões existentes entre as estruturas sociais e as subjetividades, bem como a reivindicação de reconhecimento do ator em todos os níveis das estruturas onde se movimenta.

Para este capítulo, além da análise bourdieusiana, elegemos as Sociologias do Indivíduo como outro importante aporte teórico e metodológico. Essas sociologias, assim como a de Bourdieu, reconhecem a pesquisa como uma relação social, um encontro entre atores e pesquisadores, uma negociação entre lógicas diferentes.

Como dissemos, a teoria bourdieusiana em que nos apoiamos até agora, não será aqui negligenciada ou invalidada. Optamos, em oposição àqueles que preferem encontrar muito mais rupturas do que aproximações entre Bourdieu e as Sociologias do Indivíduo, por fazer uma ponte entre essas duas teorias. Dessa maneira, teóricos como Danilo Martuccelli e Marc-Henry Soulet foram imprescindíveis para tentar explicar questões que não foram aprofundadas nos estudos bourdieusianos e, jamais, para negá-las. Uma das questões apontadas por Bourdieu e Passeron (2018), em “Os Herdeiros”, é justamente a necessidade de estudar com mais precisão as causas ou as razões que determinam destinos excepcionais entre sujeitos pertencentes às classes desfavorecidas e é isso que pretendemos explicar a partir, especialmente, desses dois autores.

Examinar os possíveis determinantes do sucesso escolar entre esses jovens em condições sociais desfavoráveis, que tendem à reprodução, mas também tendem à mobilidade (CASTRO; JÚNIOR, 2016, p. 246) é objetivo precípuo deste último capítulo. Nesse sentido, destacamos o papel diagnóstico e exploratório dessa fase da pesquisa. A partir das entrevistas compreensivas que serão aqui analisadas, foi possível conhecer mais profundamente os atores sociais pesquisados, uma vez que foram entrevistados um a um, em dias e horários diferentes,

o que nos permitiu compreender, ainda segundo Castro e Júnior (2016), os possíveis determinantes dessas improváveis trajetórias bem-sucedidas.

5.1 As Entrevistas Compreensivas

Só existe uma forma de se chegar ao universal; observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente e em detalhes [...] Considerar as particularidades dos processos: olhar mais de perto o que está acontecendo (LAHIRE, 2004, p. 11).

As entrevistas compreensivas com os sete estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba aconteceram dias depois da realização do grupo focal (entrevista coletiva). Foram realizadas sete entrevistas individuais com os pesquisados, por meio de videoconferência, através do Google Meet. Cada entrevista durou de quarenta minutos a uma hora, tempo suficiente para aprofundarmos em questões anteriormente abordadas no grupo focal, mas agora, sob uma perspectiva mais individualizada.

Santos (2014) defende que a entrevista compreensiva, importante instrumento de recolha de informação, mais do que uma técnica, é uma metodologia de caráter versátil e surge associada à construção de uma sociologia também compreensiva.

Tomamos como referência fundamental para conduzir a aplicação do instrumento metodológico, bem como a construção do roteiro de questões norteadoras, as propostas do etnossociólogo Jean-Claude Kaufmann (1996) acerca da entrevista compreensiva.

Para Cavalcanti (2013), Kaufmann encara a tarefa de discutir o compromisso com a cientificidade de seu projeto metodológico afastando-se de possíveis entendimentos sobre a “compreensão” em termos de uma postura de benevolente aceitação dos mundos que, de início, podem emergir nos relacionamentos humanos, como, a propósito, numa situação de entrevista. Há critérios de verdade a perseguir, armadilhas a se evitar e objetivos científicos a se alcançar com o método. Kaufmann segue uma de suas referências intelectuais centrais, assim como nós, Pierre Bourdieu, para quem é necessário levar adiante o intento de Max Weber de revelar a complementariedade entre compreender/interpretar e demonstrar/explicar, tratado em sua obra “A Miséria do Mundo” (2011).

Optamos por um formato metodológico mais flexível para a condução de todas as etapas das entrevistas compreensivas, desde a formulação das questões norteadoras até a recolha e a análise dos dados. A nossa intenção foi de nos aproximarmos de uma sociologia mais imaginativa, com uma forte abordagem biográfica, tão própria de uma metodologia

qualitativa na pesquisa sociológica, ou mais precisamente, etnossociológica. Essa metodologia, segundo Santos (2014) privilegia a relação aprofundada com os atores sociais e, no sentido weberiano, fundamenta-se numa concepção da realidade social em que as mulheres e homens não são vistos como simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, logo, depositários de um saber importante que é preciso apreender do interior, por via do próprio sistema de valores dos indivíduos (KAUFMANN, 1996, p. 23).

Dessa maneira, estivemos dispostos durante todo o processo de realização das entrevistas compreensivas a nos colocar num processo empático que Weber chamou de “*verstehen*”⁴³ (MOREIRA, 1994, p.105), e que conduz a uma atitude ativa por parte do pesquisador para se colocar na perspectiva dos observados, etapa essencial da investigação. O esforço do entrevistador para compreender intimamente a maneira como a pessoa pensa e age não deriva somente de uma postura psicológica com que, muitas vezes, a empatia se confunde. Este tipo de abordagem metodológica, inspirada na antropologia, e que consiste em considerar os entrevistados como informadores, visa desenvolver a explicação sociológica através de uma dialética permanente entre reflexão teórica e realidade concreta, colocando em evidência os processos sociais (SANTOS, 2014).

Ainda embasados nas ideias de Santos (2014), acreditamos que a entrevista compreensiva foi o melhor instrumento para essa fase da pesquisa porque, sem deixar de possuir uma forte coerência interna, baseia-se num “saber-fazer” artesanal, “numa arte discreta de bricolagem” e também na técnica habitual da entrevista semi-diretiva” (KAUFMANN 1996, p. 8). Para além de permitir o acesso ao mundo dos entrevistados e aos significados dos fenômenos descritos, a entrevista compreensiva tem ainda a vantagem de possibilitar a análise dos comportamentos através da análise dos discursos. A esse propósito, Kaufmann (1996, p. 8) afirma que “os etnólogos ficarão desconcertados face a este método que permite, por exemplo, analisar as práticas utilizando a palavra, e os especialistas da entrevista semi-diretiva ficarão surpreendidos ao constatar o grande número de inversões nas suas instruções habituais (sobre a neutralidade, a amostra, etc.)”. No nosso entender, a entrevista compreensiva inscreve-se numa constelação teórica diversificada que visa enfrentar, e superar, alguns dos dilemas que se colocam à sociologia, nomeadamente, a articulação entre “o micro e o macro”, “o subjetivo e o objetivo”, “o individual e o coletivo”, “a observação e a reflexão”.

⁴³ *Verstehen* é uma palavra alemã que, traduzida para a língua portuguesa significa “compreensão”. De acordo com a taxonomia de Bloom, é uma das habilidades do domínio cognitivo que solicitam a interpretação de um contexto, ou imprimem, a ele, um significado.

Nessa mesma direção, rememoramos as ideias de Wrigth Mills (2009) sobre “artesanato intelectual”:

Como um artista “*bricoleur*”, o artesão intelectual está atento para combinações não-previstas de elementos, evitando normas de procedimento rígidas que levem a um fetichismo do método e da técnica. Estimule a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e tente se tornar você mesmo tal artesão. Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício (MILLS, 2009, p. 56).

Para a realização das entrevistas compreensivas, procuramos seguir a exortação de Mills quanto à ideia de que a apresentação do trabalho do pesquisador deve ser feita em linguagem clara e simples, evitando ao máximo o jargão e o hermetismo – “para superar a prosa acadêmica, temos de superar primeiro a pose acadêmica” (MILLS, 1982, p.50). Assim, o roteiro das entrevistas foi pensado de modo a tornar o momento íntimo, leve e sem formalizações.

As questões que fizeram parte do roteiro que construímos para as entrevistas procuraram aprofundar questões anteriormente colocadas no grupo focal e tratavam de temáticas como: gostos; lugares frequentados na infância; gostos herdados da família ou outras comunidades de pertença e gostos construídos durante o EMI; acesso a atividades culturais; experiências e gostos sobre mobiliário, vestuário e cardápio (três categorias analisadas por Bourdieu); experiências vividas durante o EMI; ganhos e perdas a partir dessas experiências; formação de grupos; necessidade de performar-se durante o EMI; *épreuve* (provações vividas em conjunto durante os três anos de EMI); necessidade de atuar (com base nos atores de Marc-Henry Soulet); o que ficou dos professores; o que ficou dos colegas de classe; o que ficou da instituição e, por fim, pedimos que resumissem a sua experiência no EMI em apenas três palavras.

Como dissemos, o roteiro com as questões apresentadas foi apenas algo para direcionar a nossa conversa e, em vários momentos, fugimos do *script*, aprofundamos em algumas questões, falamos sobre outras que não estavam previstas e encerramos questões já saturadas, mesmo que discutidas de maneira superficial. O nosso cuidado durante todo o tempo foi não constranger os estudantes, mas passar por eles com a ética e a compreensão necessárias às entrevistas dessa natureza.

5.1.1 Destinos contrariados e êxitos atípicos: estratégias de estudantes de meios populares em busca do sucesso escolar

Quando aprendemos a identificar os vetores que nos direcionam ao ganho de potência, nos fazendo perseverar na existência da busca de mais vitalidade, penso que estamos na melhor direção. Mas, é claro, os desencontros nos acometem vez ou outra e aqui também é preciso criar estratégias de sobrevivência desejante: fazer bom uso dos maus encontros. Relembrando a pergunta de Espinosa: o que pode meu corpo nos encontros com o mundo? E aqui, definitivamente, não há respostas conclusivas: precisamos experimentar os acontecimentos da vida (KOTTWITZ, 2020, s/p).

Aprender a identificar os vetores que nos direcionam ao ganho de potência; perseverar na existência da busca de mais vitalidade; criar estratégias de sobrevivência desejante; fazer bom uso dos maus encontros; experimentar os acontecimentos da vida; essa citação resume bem as características dos nossos pesquisados observadas nas entrevistas compreensivas e as estratégias muito particulares por eles usadas e que conseguimos extrair das suas falas. Espinosa acreditava que o esforço dos homens e mulheres para perseverar na busca de suas existências dava-se através do movimento interno do corpo e do nexos interno das ideias na mente; para ele, esses dois movimentos constituem a essência do ser humano.

Essa potência interior é o que nos capacita a vencer os obstáculos exteriores à nossa existência e nos permite expandir e realizar as coisas que almejamos. Para Chauí (1995), o corpo espinosiano é relacional e tem a capacidade de afetar e se deixar afetar por outros corpos. Esse sistema complexo de movimentos internos e externos, a autora chama de intercorporeidade; essa individualidade dinâmica e intercorpórea. Os corpos são forças que não se definem apenas por seus encontros e choques ao acaso, mas por relações e processos de composição e decomposição de acordo com uma maior ou menor conveniência (DELEUZE, 1993).

Mais uma vez é preciso afirmar que, para além do peso das estruturas que insistem em moldar os nossos corpos, existe em cada ser humano o poder da ação, mesmo que, para Bourdieu, esse poder seja limitado. Em Bourdieu (1984), é o *habitus* essa estrutura estruturante estruturada introspectada no indivíduo que o permite agir no mundo; o *habitus* é o princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da “situação” e não é uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim, destino definido. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevisíveis podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas

dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina.

Para teóricos como Bourdieu, Giddens e Elias, existe uma forte relação entre as posições e as estruturas sociais, e a ação dos indivíduos é concebida a partir de variáveis que são estruturantes do mundo social. Nesse sentido, para Assis (2021), Bourdieu (2008) desenvolve o conceito de *habitus* como um conjunto de disposições adquiridas em um universo de classe, apesar de se expressarem por meio de práticas que podem ser individualmente acionadas. Elias (1995) frisa a participação das configurações históricas na modelação da subjetividade individual. Giddens (2002), teorizando a agência, avança em torno de competências individuais, enfatizando o papel da reflexividade como mediadora da relação dos agentes com as estruturas sociais, mas afirma que a autonomia individual é resultado de um contexto particular, o estado tardio da modernidade. Portanto, cada um a seu modo toma aspectos individuais como objeto de reflexão, mas os colocam em tela no instante em que olham para a sociedade, isto é, para “fora” do agente individual.

Como discutido nos capítulos anteriores, a partir da segunda metade do século XX, surgiu um novo movimento teórico com a emergência das teorias de síntese da vida social e essa representação estruturante do indivíduo, como a bourdieusiana, foi complexificada. Esse movimento traz uma reflexividade individual para o cerne da dinâmica estrutural da vida social e a principal consequência disso, no plano dos indivíduos, foi a acentuação das experiências de desajustes entre as subjetividades e as condições objetivas de existência, engendrando fenômenos concebidos como insegurança ontológica (GIDDENS, 1991), processos individualizatórios (BECK, 2010), pluralidade disposicional (LAHIRE, 2002), multiplicidade de hábitos (KAUFMANN, 2003), crises de identidade (DUBAR, 2009), inconsistência posicional (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012) e outros (ASSIS, 2021).

Todas essas questões “jogadas ao vento” pelas sociologias do indivíduo trouxeram novas vertentes para as análises das práticas sociais, especialmente daqueles atores sociais oriundos de meios populares que, no excesso de sua desvantagem, precisam pensar em estratégias criativas e inovadoras para conseguirem construir experiências bem-sucedidas. Assim, estabelecendo um forte diálogo com a teoria bourdieusiana e, ao mesmo tempo, avançando em relação a ela, a nossa intenção a partir de agora é a de elaborar um edifício analítico que nos permita compreender as individualidades populares (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2019) atravessadas por dimensões sociais diversas.

A nossa compreensão de tudo o que foi dito durante as entrevistas compreensivas decorreu do nosso esforço e da nossa capacidade de nos colocar numa posição de bons ouvintes,

procurando entender, honestamente, o ator social que estava falando ou, até mesmo, encenando. Com isso, queremos dizer que uma das nossas preocupações foi não negligenciar o fato de que, dentro das classes populares, há uma diversidade de grupos e a percepção deste fato passa pela compreensão do seu passado e presente, das suas raízes culturais, local de moradia e a relação que mantêm com todos os grupos que foram responsáveis pelo seu acúmulo de capital cultural (de maneira precoce e de maneira tardia).

A primeira questão abordada nas entrevistas compreensivas dizia respeito aos gostos dos estudantes. Além de querermos saber sobre o que eles gostam, queríamos entender também em que momento esses gostos começaram a fazer parte das suas vidas e quais foram as influências na construção desses gostos. O que pudemos notar a partir das respostas é que esses estudantes têm gostos simples como o apreço por música, dança, leitura, filme, culinária, estar em família.

Sobre o gosto por música, eles assim se pronunciaram:

Então, eu acho que quando era pequena eu sempre gostei muito de dançar. Até tenho uns vídeos aí bem antigos que minha irmã fazia da gente dançando e também cantando. A gente até montou uma banda quando era menor. Nós chegamos até fazer uma apresentação pra família. Então, eu sempre gostei muito de dançar e de cantar. Música pra mim é muito importante. Meus gostos são bastante variados. Não vou falar que eu gosto de tudo, que eu ouço tudo, porque tudo eu não ouço. Quando eu era menor, lembro do meu pai escutando rock Internacional e minha mãe música gospel. Eu não peguei muito o gosto deles, as referências que eles me trouxeram. Acho que foi mais da minha convivência mesmo socialmente (C, 18 anos, estudante de Administração, USP).

É, eu acho que eu gosto muito de música. Música é uma coisa que veio de muito tempo, mas foi uma coisa que foi mudando bastante também. Atualmente o meu gosto musical é basicamente de música pop ou indie e sempre música Internacional. Então eu acho que é interessante que, a partir do momento que eu aprendi inglês, a conexão com as músicas foi muito maior, então isso faz muito mais parte do meu dia agora. É um gosto muito profundo de encontrar músicas pop e escutar o tempo inteiro (D, 19 anos, estudante de Relações Internacionais, UFU).

Antes de entrar no IF eu gostava um pouquinho de ROCK, MPB esse tipo de coisa, quando eu entrei no IF eu comecei a conhecer um pouquinho de RAP que é o que eu mais gosto agora, eu gosto bastante, o que eu mais escuto. Eu aprendi a tocar violão também; minha mãe me deu o violão e eu ficava olhando na internet como tocar. Aí depois ela me colocou na aula de violão no centro cultural (E, 22 anos, estudante de Medicina, UFMG).

Aí agora quando a gente trata de gosto musical, cinematográfico também, essas coisas foram construídas. Eu gosto muito de música internacional, gosto muito de MPB também. Teve mais essa fase de adolescência, de identidade que foi sendo construída (A, 20 anos, estudante de Nutrição, USP).

Outro gosto recorrente nas falas dos pesquisados foi pela leitura. Todos eles disseram gostar de ler, mas as falas de duas estudantes se destacaram:

Olha, eu sempre gostei muito de ler, tanto que toda a minha trajetória de vida foi em volta da leitura. Então é o principal gosto que eu me recordo desde muito cedo. E eu não tenho certeza em que momento ele surgiu, sabe, porque parece que foi uma coisa inerente a mim. Então, é tanto que a minha dedicação na escola sempre teve relacionada com esse gosto pela leitura; o meu passatempo favorito sempre era ler, meus presentes favoritos sempre foram livros e tudo. Então, é o ponto principal (A, 20 anos, estudante de Nutrição, USP).

Eu também gosto muito de ler e eu sempre gostei muito de ler fantasia, mas esse interesse aumentou bastante nos últimos tempos, porque a gente lê muita coisa pesada na faculdade, fazendo curso de humanas, então no meu tempo livre eu gosto de ler coisas mais leves e diferentes. Então eu leio muito e eu leio muita literatura e fantasia também. E eu tenho lido muito inglês, num exercício também de, com a língua, e também meio que num problema de produtividade, que a gente não pode estar só aproveitando o que a gente gosta de fazer. Então eu leio inglês, porque isso é exercitar uma língua, exercitar uma habilidade. Esse é um gosto que também vem de muito tempo (D, 19 anos, estudante de Relações Internacionais, UFU).

Mais uma vez apareceu na fala dos entrevistados o gosto pelas coisas da natureza, pelos animais, pelas plantas, pela vida no interior.

Eu tenho muito apreço pelas coisas do interior, essa vida no interior, essa vida mais bucólica, sabe. Então, esse contato com a natureza, de morar na roça, de ver o fim da tarde, e de ter uma vida mais tranquila. Essa foi a herança dos meus pais, sabe. É tanto que a gente nasceu aqui em São Paulo e foi morar em Minas justamente por isso. Por eles quererem uma vida mais tranquila e quererem que a gente tivesse mais esse estilo de vida assim, mais tranquilo, mais calmo, com esse contato com a natureza (A, 20 anos, estudante de Nutrição, USP).

Quando eu era criança eu gostava muito de conversar com os animais que tinha lá em casa, com cachorro, galinha. Eu também gostava de conversar com o pé de umbú lá de casa (B, 19 anos, estudante de Zootecnia, UNIMONTES).

Quando perguntados sobre a influência da família ou de outras pessoas na construção dos seus gostos, os estudantes apresentaram questões diversas. Para D (19 anos) e E (22 anos), não houve grande influência da família nas atividades que lhe são mais prazerosas. No entanto, destacam o incentivo e o respeito da família em relação aos seus gostos.

E sobre a influência da minha família sobre os meus gostos, essa é uma pergunta curiosa. Eu acho que o impacto foi muito forte no sentido de não tentar negar com que eu fizesse as coisas que eu gostava de fazer. Foi um incentivo muito grande para que eu lesse o que eu gostasse de ler, para que eu escutasse o que eu gostasse de escutar, nunca teve um impedimento ou uma alguma forma de julgamento e eu acho que isso

é muito importante. É, eu acho que é isso (D, 19 anos, estudante de Relações Internacionais, UFU).

Meus pais não assistem muitos filmes, não leem, então assim, foi meio que independente eu gostar dessas coisas, aí cresci e eu fui fazendo mais coisas, aí comecei gostar de ler, gostava bastante de ler quadrinhos, ainda gosto, mas leio bem pouco agora, coincidiu com a época que eu entrei no IF, a época que comecei a gostar mais de música. (E, 22 anos, estudante de Medicina, UFMG).

Já para B (19 anos), os seus gostos foram definidos por ela mesma, pois sempre se considerou uma pessoa muito sozinha.

Na minha infância eu era uma pessoa muito sozinha. Por mais que eu tinha minha irmã, eu não gostava de brincar com ela, eu preferia brincar sozinha. Eu gosto muito de ouvir música, eu só vou para a faculdade ouvindo música, sempre tô de fone. Eu gosto também de andar de bicicleta, tomar açaí. Também sou uma chocólatra, gosto muito de comer chocolate. Adoro assistir filme, principalmente romance. Quando tenho tempo, né, assisto. E também às vezes eu leio um livro. Eu acho que meus gostos foram definidos por mim mesma. Acredito que seja (B, 19 anos, estudante de Zootecnia, UNIMONTES).

Em outra direção, A (20 anos) e G (21 anos) salientaram a importância da família na construção dos seus gostos e o prazer que, ainda hoje, têm em compartilhar a vida com os seus familiares.

Quando morávamos em São Paulo, meu pai trabalhava fora, então demorava muito tempo pra ver a gente, só podia no final de semana. Então, a gente mudou pro interior por isso, pra ele poder trabalhar mais perto, almoçar em casa, estar em casa 6 horas da tarde, final de semana tá com a família. Aí todos os outros gostos foram construídos em volta disso. Então as músicas, o sertanejo, ouvir modão, de ir pra vaquejada. De épocas especiais ir pra chácara, sabe. Da família ser construída em volta da mesa. É tanto que o meu curso foi inspirado também nisso, o curso que eu tô fazendo agora, nutrição, foi de entender essas relações que as pessoas têm com a comida, essa comida que demonstra afeto, que demonstra cuidado, que tem um significado além de nutrir o corpo, sabe. Meu pai sempre me passou tudo isso. Ele sempre gostou muito de cozinhar e ele falava: “eu cozinho pra vocês, inclusive pra ver vocês felizes.” Então ele nunca foi nem de comer o que ele cozinhava, mas era de preparar ali e de ter todo mundo ao redor da mesa (A, 20 anos, estudante de Nutrição, USP).

Eu gosto de estar em família. Eu gosto de estar com eles. Não só pai, mãe, irmão, mas vô, vó e primos. Eu gosto de ler, gosto de assistir série também e gosto de estar com meus amigos. É. Posso elencar que são as minhas coisas preferidas. Eu gosto de assistir filme de ação e de ficção também, e eu gosto de assistir com meu pai, porque eu acho super engraçado. (G, 21 anos, estudante de Serviço Social, UFV).

A partir das falas dos estudantes entrevistados rememoramos Kaufmann (2003) e a sua maneira mais individualizante de conceber o indivíduo em sociedade. Para ele, os indivíduos não são uma entidade autônoma, tal como propõe as teorias econômicas neoliberais.

É preciso observar as individualidades para além do “*homo economicus*”, valorar as condições relacionais e processuais e inseri-las em contextos sociais de existência cujas imbricações as adiram às condições sociais de que participa em seu curso de vida (ASSIS, 2021). Desse modo, Kaufmann elabora um referencial teórico que, inicialmente, parte da ideia de *habitus* em Bourdieu, mas avança em relação a ela. Em sua teoria dos hábitos, Kaufmann propõe um caminho alternativo que coloca Bourdieu contra ele mesmo quando o seu conceito de *habitus* é reorientado para uma teoria dos hábitos individualmente praticados, eixo em que procura observar a sinergia entre reflexividade e sentido prático. Os hábitos, dessa maneira, são fixados no polo individual, sem desconsiderar os esquemas operatórios incorporados do *habitus* (ASSIS, 2021).

A partir dessa ideia, acreditamos que os gostos dos estudantes podem ser explicados tanto pela transmissão do capital cultural herdado pela família, efetuado de maneira precoce, mas também no capital cultural construído na escola e em outros locais de socialização, através do aprendizado tardio a partir da movimentação dos móveis de competição dos campos de que participam, especialmente o IFNMG. Essas duas situações foram claramente observadas durante as entrevistas; a despeito de os relatos dos gostos construídos a partir de um aprendizado tardio se sobrepuserem aos relatos dos gostos herdados pelas famílias.

Acho que foi mais da minha convivência mesmo socialmente (C, 18 anos, estudante de Administração, USP).

Antes de entrar no IF eu gostava um pouquinho de Rock, MPB esse tipo de coisa, quando eu entrei no IF eu comecei a conhecer um pouquinho de RAP que é o que eu mais gosto agora, eu gosto bastante, o que eu mais escuto. Olha, eu acho que não tem nenhuma influência da minha família, assim, de fato. Não que eu tenha percebido, mas todos partiram de mim mesmo (E, 22 anos, estudante de Medicina, UFMG).

Aí agora quando a gente trata de gosto musical, cinematográfico também, essas coisas foram construídas. Eu gosto muito de música internacional, gosto muito de MPB também. Teve mais essa fase de adolescência, de identidade que foi sendo construída (A, 20 anos, estudante de Nutrição, USP).

Capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas são realidades encarnadas em seres sociais concretos que, pelo modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro. É a partir dessa ideia que ousamos afirmar que o sucesso escolar desses jovens deve-se às inúmeras relações construídas ao longo das suas existências, como a entrada no IF, o “tempo do ensino

médio” e da “adolescência” foram essenciais na construção dos gostos e da trajetória que estão construindo.

Outra questão que nos permitiu conhecer melhor o passado dos estudantes e de lá tentar extrair questões que, de alguma maneira, ressoem nas trajetórias que estão construindo, dizia respeito aos lugares que frequentavam quando eram crianças e adolescentes. O que pudemos notar, como já esperado, é que esses indivíduos tiveram infâncias simples, desprovidas de viagens e passeios elaborados. Frequentavam a casa de parentes, principalmente, dos avós, inclusive, a maioria confessou que se dividiam entre a casa dos pais e dos avós na infância, o que, mais uma vez, mostra a necessidade dos pais de trabalhar fora e a impossibilidade de pagar alguém para ajudar nos cuidados com a criança. Como discutimos no capítulo anterior, a criação compartilhada entre pais (especialmente mães-solo) e avós (especialmente a avó materna) de crianças de meios populares é algo comum nessas populações. Essas teias de relações que se deram na infância a partir dos lugares frequentados e das experiências com as pessoas que lhe eram próximas permitiu-nos compreender “o tecido de imbricações sociais desses atores com os outros” (LAHIRE, 2004, p.18). Com a mesma frequência que visitavam a casa dos avós, também transpareceu nas falas a frequência com que participavam das atividades religiosas com os seus pais.

É, quando eu era criança eu passei muito tempo na casa da minha avó, então eu ficava muito, como é uma cidade muito pequena, minha avó é de Nova Porteirinha, eu passei muito tempo na casa dos vizinhos e uma infância muito próxima com outras pessoas que cuidavam de mim, que passavam tempo comigo, então eu tenho memórias, assim, de ir pra casa de amigos, de ir para a igreja, de passar tempo na casa da minha avó (D, 19 anos).

Quando eu era criança eu gostava muito de ir na sorveteria. Até hoje eu gosto bastante de ir. Meus pais me levavam muito pra igreja, também. Acho que era um lugar, assim, que eu mais convivia com as pessoas, né, era casa das minhas avós, dos meus tios (F, 19 anos).

Eu ia muito na igreja (católica) com os meus pais, no domingo. E pra casa de amigos e parentes. Com relação a quando tinha festa, alguma coisa assim, aniversário, sempre reunia. Então era comum da gente reunir na casa dos familiares pra poder comemorar. E escola, né (C, 18 anos).

Eu gostava de ir pro projeto que eu participava, que era o AABB comunidade, que era lá perto de casa. E também gostava muito de ir na casa de minha avó e também gostava quando eu ia pra roça, que eu via meu vô de parte de pai (B, 19 anos).

Ah, quando eu era criança deixa eu ver e adolescente. É, sempre foi muito mais orientado quanto aos lugares que minha família me levava. Eu tive uma construção dentro da igreja católica e minha vida sempre foi em volta dessas atividades e que se permanecem até agora na vida adulta. Então lá quando era mais nova, eu ia pra escola, ia para a igreja, então eu fiz catequese (A, 20 anos).

Assim como Lahire (2004), em seus estudos sobre sucesso escolar nos meios populares, podemos destacar a prática do catecismo (forma escolarizada de transmissão da religião); a frequência a centros de atividades extraescolares (como a igreja e os projetos sociais) que indicam uma participação em instâncias educativas externas.

Falamos como essas apresentadas demonstram o exemplo, consoante Lahire (2004), de um meio social que, aparentemente, apresenta todas as características de um “meio desfavorecido”. Para o autor, se falarmos a linguagem das variáveis e se objetivarmos esse meio com a ajuda de variáveis sociologicamente clássicas, obteremos uma situação objetivamente desfavorável. Pais com um pequeno capital escolar em relação a outras configurações familiares, infâncias simples delegadas à participação de outras instâncias educativas populares, avós analfabetos ou semianalfabetos. Esse tipo de situação pode levar a duvidar da importância da origem social ou do meio social do aluno para compreender sua escolaridade. Em verdade, é sinal de que essas categorias globalmente (estatisticamente) pertinentes, camuflam as múltiplas relações sociais, os múltiplos processos que tornam possíveis um “sucesso” ou um “fracasso” escolar. Os fracos investimentos são, neste caso particular, compensados por maneiras de fazer, por organizações e orientações familiares, mesmo que extremamente simples. Em muitos casos, é a mãe quem, a partir de um modesto capital escolar, opera um trabalho intermediário entre os filhos e uma cultura da escrita. Além disso, os fracos investimentos na infância podem também ser compensados por um “acontecimento brusco”, uma oportunidade, uma “porta que se abre em meio ao caos” ou, simplesmente, a possibilidade de entrar numa escola federal ainda no ensino médio por meio das cotas escolares.

Olha, eu não conheci muitos lugares não, meus pais não viajavam muito, praticamente só trabalhavam, então eu conheci poucos lugares. Aí a gente todo final de semana ia para casa da minha avó, que era a mãe do meu pai, ela morava um pouquinho longe, era o que a gente mais fazia assim. Eu conheci poucos lugares na infância, eu viajei bem pouco, foi mais na adolescência que eu fui conhecer mais lugares (E, 22 anos).
Pesquisadora: E você conheceu esses lugares na adolescência por meio de quem? Família? Sua família passou a viajar?

As primeiras foram no IF, para falar a verdade. As outras foram só viagens assim para eventos, bem esporádicos. As primeiras foram só no IF, mas depois dessas meus pais começaram a viajar mais também. Aí eu fui na praia pela primeira vez com minha mãe, minha irmã e o marido dela. A gente também foi para Bahia algumas vezes. Mas as primeiras foram no IF, eu conheci os outros Campi e também conheci Brasília, Rio de Janeiro e Ouro Preto (E, 22 anos).

Na adolescência, o comezinho assim, é uma memória muito forte a escola e o IF, depois disso, se tornou basicamente a minha segunda casa, porque a gente passava muito tempo na escola. Então, depois do IF, eu comecei a passar muito mais tempo

na escola, passava um tempo em casa, e quando possível, eu passava até com os meus amigos. Então, na casa deles ou a gente saía para fazer alguma coisa (D, 19 anos).

Já na adolescência eu fui morar fora, né, pra estudar no IF. Eu morei na cidade vizinha dos meus pais, então eu já comecei a ter mais contatos de lazer, a sair mais com meus amigos, a ir pro rio e pros clubes. Ir pra shows, viajar, ir pro cinema, então foi diferenciando assim. Essa liberdade, também né, que eu fui adquirindo conforme a idade (A, 20 anos).

Segundo Lahire (2004), Norbert Elias nos fornece, em sua sociologia de Mozart, o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo. Para compreender um indivíduo é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante.

A maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva assim, a partir de Lahire (2004), a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e formas de pensamento e de comportamento. Nesse sentido, afastamo-nos de qualquer ideia de evolução cognitiva natural e universal, comum ao conjunto das crianças de uma mesma faixa de idade. Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o tecido de imbricações sociais com os outros. E é unicamente quando não esquecemos que as condições de existência de um indivíduo são, primeiro e antes de tudo, as condições de coexistência que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos das relações sociais efetivas.

Por isso, amparados em Assis (2021), destacamos que a fórmula bourdieusiana “(*habitus*) (capital) + (campo) = práticas”, transforma-se, em Lahire em “(passado incorporado) + (contexto presente de ação) = práticas observáveis”. Uma vez que as ações individuais passam a resultar de disposições plurais adquiridas em diferentes momentos e socializações, o modo como os indivíduos agem em novos contextos deixa de ser um pressuposto de validação teórica para se converter em um problema empírico a ser investigado (MARTUCCELLI; SINGLY, 2002). O indivíduo, assim, é tomado como objeto sociológico ao ser percebido como um universo no interior do qual tensões, contradições e ambiguidades se desenrolam, permitindo que as disposições sejam ativadas, desativadas e reativadas face aos contextos de ação que a ele se apresentam. A teoria do ator plural, portanto, sustenta-se na possibilidade de simultâneas lógicas de ação coexistirem dentro de um corpo socializado, em que a reflexividade individual

tem papel de mediar tanto a relação entre o indivíduo e a sociedade quanto as relações que se dão intra-agência, abrindo caminho para um trabalho contínuo de observação metodologicamente controlado das práticas e de sua consequente teorização empiricamente informada acerca das dinâmicas individuais.

Uma outra questão apresentada aos pesquisados propunha um “bate bola”, onde teriam que responder “sim”, se já tiveram acesso ou “não”, se nunca tiveram acesso a algumas atividades culturais por nós listadas. Não especificamos um período particular para esse acesso (como na infância, por exemplo) por acreditarmos, como já discutimos aqui, nas condições de coexistência que se dão em diferentes momentos da vida do indivíduo, ou seja, consideramos tanto o passado incorporado quanto o contexto presente de ação que são responsáveis pelas práticas sociais que nos propusemos a observar e compreender. Por fim, pedimos que, caso sentissem necessidade, poderiam falar sobre essas experiências ou não experiências.

Tabela 7: Participação em atividades culturais

Atividades Culturais	Participação	
	Sim	Não
Participação em peças de teatro	2	5
Escuta de música clássica e/ou participação em apresentações de música clássica	4	3
Toca e/ou já participou de apresentações de piano	1	6
Toca e/ou já participou de apresentações de violão	5	2
Participação em concertos	1	6
Dança e/ou já participou de apresentações de dança	7	0
Leitura de obras clássicas	7	0
Visita a museus	5	2
Visita a bibliotecas	6	1
Viagem em família	4	3
Viagem internacional	0	7

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como apresentado na Tabela 7, listamos 11 atividades culturais. Essas atividades foram escolhidas a partir de categorias discutidas por Bourdieu (2017) em “A Distinção: crítica social do julgamento”. Para Bourdieu (1976), as diferentes posições no espaço social

correspondem a estilos de vida e sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto.

A partir dessa afirmação e do que observamos com as respostas dos estudantes, notamos que existe uma semelhança e uma proximidade de estilos de vida entre os participantes da pesquisa, até porque ocupam posições próximas no espaço social. Contudo, as diferenças entre aqueles que tiveram e os que não tiveram acessos a esses bens culturais em algum momento das suas vidas também mostram a veracidade do que Araújo e Martuccelli (2019) convencionaram chamar de “individualidades populares”, ou seja, as experiências sociais populares expressam considerável grau de porosidade e de propriedades de individualidade entre eles.

Outra questão importante observada a partir das respostas dos estudantes é que o acesso à maioria desses bens culturais foi posterior à entrada no Ensino Médio Integrado no IFNMG ou na universidade pública, o que nos mostra que o *habitus*, para além desse sistema de disposições duráveis, é mesmo transponível, como afirma Bourdieu. Isso fica claro quando verificamos que o contato com as atividades culturais não é somente “de berço” ou aconteceu na primeira infância, mas foi sendo construído tardiamente à medida que também se constroem novas experiências através de suas coexistências. O acesso às instituições públicas de ensino como o Instituto Federal e a universidade (federal ou estadual) e seus projetos e bolsas de ensino, pesquisa, extensão, viagens técnicas, jogos interestaduais, assistência estudantil, etc. mostraram-se como diferenciais que deram condições objetivas para que esses estudantes tivessem, na maioria dos casos, o seu primeiro contato com certas atividades culturais. Isso ficou muito claro quando se posicionaram sobre o contato com museus e também a leitura de obras clássicas. Três dos sete estudantes afirmaram que tiveram acesso a obras dessa natureza somente a partir do ensino médio ou na preparação para os processos seletivos para a entrada no ensino superior.

Pra vestibular vale? Então, sim (G, 21 anos).

Acho que um pouco na escola (F, 19 anos).

Tive na escola (C, 18 anos).

Algo importante também de relatar é que todos eles, quando questionados se já realizaram alguma viagem internacional, responderam que “ainda não fizeram”, indicando que pretendem, tão logo seja possível, realizar a sua primeira viagem para fora do país. Um dos entrevistados, inclusive, já estava com estágio confirmado no Equador para os próximos meses.

Ainda não tenho acesso à viagens internacionais, mas tá na listinha. Então o meu maior ganho no instituto foi esse, sabe. A minha formação como pessoa, de saber lidar com gente, de saber lidar com demanda, de ter autonomia, de ter acesso. Nossa, as nossas viagens, que a gente tinha contato com outros campi, que tinha atividades culturais, foram muito ricas e até retomando aquilo que a colega tinha comentado no grupo focal, até administração financeira a gente aprendia, né? Porque a gente recebia um dinheirinho ali, tinha que administrar pra não gastar tudo em um dia e chegar no final da viagem e ainda sobrar troco (A, 20 anos).

As primeiras viagens que fiz foram no IF, para falar a verdade. Foram viagens assim para eventos. Mas depois dessas meus pais começaram a viajar mais também. Aí eu fui na praia pela primeira vez com minha mãe, minha irmã e o marido dela. A gente também foi para Bahia algumas vezes. Mas as primeiras viagens foram mesmo no IF; eu conheci os outros Campi e também conheci Brasília, Rio de Janeiro e Ouro Preto. Ainda não tive acesso à viagens internacionais. Tenho uma marcada, vou fazer um estágio de pesquisa no Equador (E, 22 anos).

Eu acho que a experiência que ganhamos no IF, experiência com muita coisa, com pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, com até atividades extracurriculares mesmo, porque a gente não tinha ideia do que era ensino, pesquisa, extensão. Eu não tinha viajado pra fazer viagens e conhecer coisas antes. Então eu acho que o IF foi um divisor de águas, no sentido de abrir os olhos e de abrir a cabeça e de formação cidadã mesmo, no sentido de conseguir questionar e aprender mais sobre coisas que a gente geralmente não tem acesso (D, 19 anos).

Essas falas revelam o desejo desses jovens em se projetarem para o futuro e, segundo Araújo e Martuccelli (2019), experiências assim são capazes de abrir caminho para uma tomada de consciência que rompa com antigos estereótipos culturalistas, permitindo que se consolidem tendências individualizadoras em termos de força pessoal, de habilidade, de sonhos, de oportunidades e de prazer subjetivo. O próprio Bourdieu cita a importância de uma teoria da ação que seja capaz de explicar os mecanismos ou processos de ação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual.

Em outra direção, atividades como dança e violão mostraram-se próximas ao cotidiano dos pesquisados, pois fazem parte da cultura norte-mineira e também da cultura gurutubana⁴⁴. Quanto às viagens em família, o que observamos através das falas é que a maioria

⁴⁴ O povo gurutubano (assim mesmo, com U, pois nos posicionamos a partir de uma perspectiva decolonial) é um povo cafuzo ou caboré, mescla de povos indígenas tapuias e de quilombolas que, fugindo dos cativos,

delas teve como destino cidades circunvizinhas ou para comunidades próximas, para casa de parentes e, em poucos casos, para a praia, especialmente as praias da cidade de Porto Seguro, no sul do estado da Bahia.

Ainda quanto aos gostos, pedimos que os estudantes se posicionassem quanto às três categorias pesquisadas por Bourdieu (2017): mobiliário, vestuário e cardápio. Neste capítulo, procuramos identificar algumas minúcias que, porventura, tenham escapado na nossa análise realizada a partir do grupo focal.

Segundo Bourdieu (1976), o gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, cardápios, linguagem, etc., a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à instituição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados. Se, para o autor, cada dimensão do estilo de vida simboliza todas as outras, foi preciso analisar essas três categorias num universo maior de gostos e preferências, exercício que nos propusemos a fazer em todas as etapas da pesquisa de campo desta tese de doutoramento.

“É sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*” (BOURDEU, 1986, p. 75). Para o autor, os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas de posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente, reduzi-las, mantê-las (“familiarizar-se”, “tomar liberdade de”, etc.).

Assim, Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que, na teoria bourdieusiana, a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se desenvolve preponderantemente de dentro para fora, e não o inverso, e os indivíduos tendem a atualizar a estrutura social ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram

estabeleceram-se no Vale do Gurutuba, tornando-se conhecidos como Gurutubanos. Fonte: <https://www.janauba.mg.leg.br/portal/servicos/1015/historia-do-municipio> (adaptado).

socializados. Para os autores, isso não ocorre de modo mecânico, rígido, mas é algo adaptado pelos indivíduos às variadas circunstâncias de ação de maneira dinâmica.

Atualmente, em que cada um tem a possibilidade de ler, visitar museus, escutar a grande música, pelo menos, no rádio, o julgamento das massas sobre essas coisas tornou-se uma realidade e, através, dele, tornou-se evidente que as grandes artes não são um prazer direto dos sentidos (BOURDIEU, 2017, p. 34).

Dessa forma, para Bourdieu (2017), esses indivíduos oriundos das classes populares tiveram acesso ao que ele chama de “grande cultura” a partir de um aprendizado tardio, em contraposição aos privilegiados que a adquiriram a partir de um aprendizado total, precoce, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa. O aprendizado tardio é metódico e acelerado pela modalidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar nesses indivíduos como suplemento.

Se todos os nossos pesquisados pertencem às classes populares, logo, poderíamos ser impelidos a pensar que possuem gostos e preferências bastante parecidos em questão de mobiliário, vestuário e cardápio, como observamos em outras questões. Todavia, se decidimos nos aproximar da ideia de “individualidades populares” (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2019), temos a obrigação sociológica de duvidar do que pode, inicialmente, parecer óbvio. Será analisando a posição passada e presente desses indivíduos na estrutura social e nas instituições dos quais participa, a partir das experiências conjunturalmente vividas e da manipulação de estratégias, que tentaremos fazer a leitura dos gostos dos pesquisados. Dessa forma, avançaremos para além do que Bourdieu nos apresenta em “A Distinção” e mostraremos que há oposições perceptíveis entre os gostos de indivíduos pertencentes a uma mesma classe ou fração de classe.

Para Alves (2014), análises como a nossa podem ser enriquecidas ainda mais com outras pesquisas empíricas que, também orientadas pelo trabalho desenvolvido por Bourdieu em “A Distinção”, explorem de que maneira as transformações ocorridas no Brasil contemporâneo são acompanhadas por mudanças no estilo de vida das classes populares e que tentem dar conta do espaço onde se desenvolvem as lutas entre as classes e do significado atribuído pelas classes populares à sua maior inserção na cultura de consumo. Por outro lado, o confronto da teoria bourdieusiana com pesquisas empíricas acerca da realidade brasileira também pode contribuir para repensar alguns aspectos de sua teoria, explorando a dimensão expressiva do estilo de vida popular, negligenciada na análise de Bourdieu.

Bourdieu (1983) afirma que é, especialmente, no estilo de mobiliário, cardápio e de vestuário que é possível perceber o verdadeiro estilo de vida de um grupo, uma vez que tais propriedades constituem a objetivação das necessidades econômicas e culturais que determinaram tal escolha; as relações sociais objetivadas nos objetos familiares. Encontramos, nas entrevistas, fragmentos de fala que comprovam essa afirmação sobre as relações sociais objetivadas em objetos familiares:

Eu acho que todas as pessoas que não tiveram determinado nível de acesso a bens materiais, pensaram sobre isso em algum momento da vida. Eu acho que a questão material, por exemplo, de mobília dentro de casa, é uma coisa muito forte. Porque você sempre para pra pensar porque, por exemplo, a geladeira da minha casa, ela tá ali desde quando a gente comprou a casa. Então ela tá na minha casa por 14, 15 anos. A minha cama, ela foi mudada a um tempo atrás, porque eu tinha ganhado a minha cama de uma tia. Então é uma questão que sempre a gente pensa do tipo, é a importância que conquistas pequenas têm na vida da gente. Então, cada mobília tem uma importância muito grande, ela é cuidada, assim, por muito tempo, porque a gente não sabe quando ela vai poder ser substituída. Então eu acho que essa construção vem muito forte quando você nasce em uma família pobre, uma família que não tem tanto acesso assim. Isso é muito claro, então a minha escrivaninha, por exemplo, que eu comprei aqui em Uberlândia, é a melhor escrivaninha que eu já tive. É a maior que eu já tive e ela é muito boa, e foi um esforço que a minha mãe fez, porque é uma coisa do tipo, “olha pra você ver, ela tá em universidade”, todo um esforço que é muito, muito interessante. E sobre roupas também, porque eu tenho, por exemplo, roupas que eu usava desde que eu tinha 15, 16 anos. Tem coisas que não necessariamente representam mais o meu gosto ou quem eu sou, mas fazer uma troca de guarda roupa não é uma prioridade, não é uma coisa que a gente pode simplesmente fazer do dia para a noite. Então, eu acho que todas as pessoas que, em algum nível, foram privadas disso ao longo da formação, é uma coisa que a gente não consegue simplesmente ignorar. É um pouco difícil quando a gente para pra pensar que não é fácil de se manter um determinado tipo de consumo por causa de questões sociais. Então, eu acho que nos 3 campos existe sim, uma formação muito forte desde que a gente é muito novo e também é uma coisa que vai impactando ao longo do tempo. Porque você pensa e toma muito cuidado com as coisas que você tem, com as coisas que você consome, porque isso pode impactar de uma forma muito grande o seu futuro. Então é uma coisa, assim, que não tem como não pensar sobre (D, 19 anos).

Eu acho que o vestuário é uma questão meio cultural, também de representação. É muito importante. Eu ainda não tenho um estilo bem definido, não sei muito bem para onde eu vou, acho que também por falta de dinheiro. Acho que o vestuário é muito importante e mistura um pouco as coisas que eu gosto, basquete, o Hip Hop. Principalmente o tennis, tem uma questão cultural muito forte e eu me interessou muito. Mobiliário, eu gosto de coisas mais minimalistas, vamos dizer assim, nada muito espalhafatoso; simples e útil. Cardápio? Eu como de tudo. Tem umas coisas que eu nunca comi, mas me atraem muito, tipo comida asiática, japonesa, chinesa, árabe. Nunca comi, mas quando eu vejo as imagens, eu consigo imaginar os sabores (E, 22 anos).

Inicialmente, o que podemos perceber nessas falas é a “não escolha” ou a “projeção da escolha para o futuro”, para “quando puderem”, materialmente falando, de fato escolher. São falas extremamente honestas e sabedoras de suas condições materiais de existência. Expressões como “o não acesso a bens materiais”; “questão material”; importância das pequenas

conquistas”; “quando você nasce numa família pobre”; “um esforço que a minha mãe fez”; “tem coisas que não representam mais o meu gosto”; “troca de guarda roupa não é uma prioridade”; “não se pode fazer do dia para a noite”; “acho que é por falta de dinheiro”; “nunca comi, mas consigo imaginar os sabores”; “mas não posso” demonstram, com muita clareza, o nível de maturidade e consciência desses estudantes sobre a dureza da realidade que pesa sobre as suas existências.

Em contrapartida, a partir das experiências conjuntamente vividas, da manipulação de estratégias e da consciência desses atores sociais da força das transformações ocorridas no Brasil contemporâneo a partir do acesso dos indivíduos pertencentes às camadas populares a lugares nunca antes acessados, percebemos como os estudantes projetam-se para o futuro e estão certos de que a vida de privação “pode estar com os dias contados”. Para nós, ficou claro em vários momentos das entrevistas que os pesquisados sabem que a mudança virá pela Educação, pelo acesso ao ensino superior, pela projeção de entrada no mundo do trabalho. Eles sabem que, em um futuro próximo, estarão familiarizados com outros gostos e terão diminuídas as distâncias que os separam do “gosto puro”, como afirma Bourdieu (2017).

Projetando pro futuro, eu imagino que eu gostaria de ser mais estilosa. Usar aquelas roupas mais ousadas. É só isso. E de fato não sei mais do que eu gostaria além disso (G, 21 anos).

E sobre mobiliário, essa é uma parte que ainda não tenho acesso, mas já tenho todo o estilo na cabeça, sabe? O auge da vida vai ser quando puder fazer ensaio fotográfico em casa, assim, com a mobília da casa. Então eu espero muito por esse dia que todas as coisas vão ser a minha cara e ter uma história por trás delas. Eu gosto muito do estilo, assim, mais clássico, das coisas em tons mais neutros e tudo, coisas trabalhadas em madeira. São as coisas assim que me atraem. E gosto muito de flores também. Então eu quero muito ter assinatura de flores, pra chegar as flores na minha casa, fazer os arranjos e espalhar pela casa as flores. É a vida ideal. Eu conversava muito isso com uma pessoa querida: o quanto é rico ser a dona da casa, sabe? De cuidar dessas coisas, de ter tempo, desses detalhes, de ter um cheirinho especial pra colocar no quarto. É muito bonito. Eu gosto muito (A, 20 anos).

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), a ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, logo, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não

deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*. Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances.

Para os referidos autores, concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros.

O que fica explícito para nós é que os estudantes egressos do EMI sabem que acessar o ensino superior é uma estratégia de ação rentável realizada por outros membros das classes populares nos últimos anos e foi o que permitiu que, por sua vez, acessassem a lugares nunca acessados pelos membros que os antecederam. Isso torna o sonho possível e não mais uma utopia, algo distante. Essas estratégias viáveis, medidas pela estimativa de chances objetivas a partir da educação, acabam sendo adotadas por grupos populares e são incorporadas pelos seus membros a partir de uma “atualização” do *habitus*. Daí a afirmação de Bourdieu de que o *habitus* é transponível, modificável, plástico.

Quanto às questões mais específicas do conhecimento estético sobre mobiliário, vestuário e cardápio, percebemos, com muita clareza, como uma “estética das classes populares” e das frações mais desprovidas culturalmente teve um peso considerável sobre os depoimentos. Para Bourdieu (2017, p. 62), “o povo tem o mérito essencial de ignorar certas pretensões em relação à arte, ou à vestimenta, cardápio, etc., que inspiram ambições que não são suas”. Dessa forma, sua indiferença contém o reconhecimento tácito do monopólio desses bens por outras classes sociais. O conhecimento acerca dessas categorias analisadas por Bourdieu será tanto mais elevado quanto mais alta for a sua origem social, ou seja, aos diferentes modos de aquisição, correspondem também diferenças na natureza dos gostos e das preferências.

Ainda segundo Bourdieu (2017), a possibilidade de ler, no estilo de mobiliário e de vestuário, o verdadeiro estilo de vida de um grupo deve-se ao fato de que não só tais propriedades são a objetivação das necessidades econômicas e culturais que determinam tal

escolha, mas também as relações sociais objetivadas nos objetos familiares, em seu luxo ou pobreza, em sua “distinção” ou “vulgaridade”, em sua “beleza” ou “feiura”. O interior de cada moradia exprime, em sua linguagem, o estado presente e, até mesmo, passado, daqueles que o ocupam, revelando a segurança sem ostentação da riqueza herdada, a arrogância espalhafatosa dos novos-ricos, a miséria dourada dos “primos-pobres” que pretendem viver acima de seus recursos. Experiências dessa natureza é que, sem dúvida, deveriam ser repertoriadas por uma psicanálise social empenhada em apreender a lógica segundo a qual as relações sociais objetivadas nas coisas e, também, evidentemente, nas pessoas, são insensivelmente incorporadas, inscrevendo-se assim em uma relação duradoura com o mundo e com os outros. O efeito do modo de apropriação nunca é tão marcante quanto nas escolhas mais comuns da existência cotidiana, tais como mobiliário, vestuário ou cardápio, que são particularmente reveladoras das disposições profundas e antigas porque, situadas fora do campo de intervenção da instituição escolar, devem ser enfrentadas, se é que se pode falar assim, pelo gosto sem disfarce, fora de qualquer prescrição ou proscrição expressas.

Fica clara essa ideia de “gosto sem disfarce”, fora de qualquer prescrição ou proscrição, nos depoimentos dos estudantes G, C e A. Existem diferenças consideráveis entre as falas dos pesquisados, que apontam para as individualidades dos seus gostos. Contudo, notamos com muita clareza que têm em comum a consciência do momento presente; por isso, têm os “pés no chão” e sabem que têm déficit de capital cultural de origem. Em contrapartida, são também sabedores de que, pela observação e acesso tardio aos bens culturais, podem apreender, de maneira indireta, a relação com a “cultura legítima”, como afirma Bourdieu (2017). É assim que indivíduos, cujos saberes não estão à altura de sua familiaridade, puderam sentir-se autorizados a utilizar “estratégias de blefe” e mover os “móveis de competição” necessários em cada situação em que são desafiados.

Mobiliário eu acho que luz, sabe, precisa entrar luz, precisa ser um lugar claro. E às vezes silencioso, porque eu não gosto de muito barulho. Vestuário eu não tenho opinião formada. Acho que não é uma coisa que eu me prendo e nunca parei pra pensar, sabe? E o próximo é alimentação, cardápio. Eu gosto de comer comida que tem gosto de casa, sabe? Comida que demonstra afeto. Projetando pro futuro, eu imagino que eu gostaria de ser mais estilosa. Usar aquelas roupas mais ousadas. É só isso. E de fato não sei do que eu gostaria além disso (G, 21 anos).

Acho que mobiliário eu sempre gostei muito de ter um canto e de que esse canto fosse assim organizado e que eu me sentisse bem e confortável nele. Então eu acredito que um lugar aconchegante. Que os móveis sejam combinando pra ficar mais agradável. Com relação a vestuário, eu acredito que eu ainda tô desenvolvendo o meu próprio estilo. E com relação a comida, assim, minha mãe uma vez falou que eu tenho paladar baiano, eu só não sou baiana, mas pareço. Eu gosto muito de camarão, de acarajé. Nossa pra mim é muito bom! (C, 18 anos).

Sobre a comida, eu não sei se tem algo assim que não tenho acesso ainda e que eu gostaria de ter. Sempre gostei, assim, de comida normal, sabe? Arroz, feijão e aquelas carnes. E comida de interior, o arroz com pequi, a carne de carneiro e caça, que meu pai caçava. Essas coisas assim de pescas eu gosto muito disso. De comida com carne, sabe? E eu também gosto de sobremesas, mas eu não me sinto atraída por nenhum tipo de comida fina. Meu estilo é bem a brasileira mesmo (A, 20 anos).

Sobre as estratégias de blefe adotadas pelos estudantes, a fala de A (20 anos, estudante de Nutrição na USP) ilustra bem essa questão. Observamos “familiaridade” com os temas propostos, a “posse de saberes específicos”, a “resposta certa em relação a uma questão” e o “faro” que é necessário para valorizá-la, avaliado pela capacidade de reconhecer o que Flaubert teria designado como “opiniões chiques” entre diversos julgamentos propostos (BOURDIEU, 2017, p. 86).

Bom, são 3 pontos muito bons. Eu gosto, eu acho muito rico porque, realmente, essas três coisas dão para você conhecer muito a pessoa, muito. Ainda mais porque a gente se expressa pelas nossas roupas e tudo. Então é muita identidade. É tanto que eu falo que eu tô passando por um processo de crise com meu guarda roupa. Não gosto mais nada disso, não quero mais, mas a gente tem que querer né, porque é o que tem. Mas, começando pelas roupas... Eu gosto muito dessa *vibe* assim mais clássica, sabe? De usar vestidos, de roupas mais encorpadas, esse estilo mais elegante, de usar esse scarpin, de usar mocassim, sabe? Algumas dessas peças eu já tenho e vão fazendo parte do dia - a - dia. Eu não gosto muito da *vibe* uniforme, sabe? Calça jeans e camiseta. É tanto que eu uso mesmo em ambientes que exigem uniforme. Eu gosto muito das minhas roupas de domingo. Porque domingo a gente vai pra missa, é o dia mais importante da semana, então, são as minhas roupas favoritas. Então são os vestidos mais rodados, vestidos de babado, são as mangas mais pomposas. Eu gosto muito disso. Sapato também eu tô numa onda de gostar de bota. Eu tô assim apaixonada. Tenho uma galocha cintilante que eu uso quase todos os dias. Então eu tô nessa *vibe* de experimentar botas e tenho uma de cano alto, tenho uma de cano baixo, tenho uma galocha. E gosto de salto e sem salto também. Tenho gostado desse estilo assim (A, 20 anos).

Quanto à ideia de cardápio, Bourdieu (2017) afirma que são nos gostos alimentares que poderíamos encontrar a marca mais forte e inalterável das aprendizagens primitivas, aquelas que sobrevivem mais tempo ao afastamento e desmoração do mundo de origem, mantendo de modo mais duradouro sua nostalgia: de fato, o mundo de origem é, antes de tudo, o mundo materno, dos gostos primordiais e dos alimentos originários, da relação arquetípica com a forma arquetípica do bem cultural, em que dar o prazer faz parte integrante do prazer e da disposição seletiva para o prazer que se adquire no prazer. Não é por acaso que, nos prazeres mais puros e depurados de qualquer vestígio de enraizamento corporal está presente algo que, à semelhança dos prazeres mais grosseiros da degustação dos sabores alimentares, arquétipo de qualquer forma de gosto, reenvia diretamente para as experiências mais antigas e profundas, aquelas que determinam as oposições primitivas – amargo/doce, saboroso/insosso, quente/frio,

grosseiro/fino – tão indispensáveis ao comentário gastronômico quanto às glosas depuradas dos estetas.

Essa nostalgia, esse regresso ao mundo materno de origem, essa relação arquetípica do interior “onde quem dá o prazer é parte integrante do prazer” foi explicitamente revelada na fala de A (20 anos), estudante de Nutrição na Universidade de São Paulo:

A minha família é construída em volta da mesa. É tanto que o meu curso foi inspirado também nisso, o curso que eu tô fazendo agora, Nutrição. Foi de entender essas relações que as pessoas têm com a comida, essa comida que demonstra afeto, que demonstra cuidado, que tem um significado além de nutrir o corpo, sabe? Meu pai sempre me passou tudo isso. Ele sempre gostou muito de cozinhar e ele falava: “eu cozinho pra vocês, inclusive pra ver vocês felizes.” Sabe, ele nunca foi nem de comer o que ele cozinhasse, mas era de preparar ali e de ter todo mundo ao redor da mesa (A, 20 anos, estudante de Nutrição, USP).

Dessa forma, Bourdieu (2017) é enfático em afirmar que, enquanto, por exemplo, o modo de apropriação legítima da obra de arte está correlacionado mais estreitamente ao capital escolar – embora a origem social também aponte diferenças relevantes –, as escolhas mais comuns da existência comum, em matéria de mobiliário, vestuário ou cardápio, estão associadas mais fortemente à posição social e são reveladoras das disposições profundas e antigas, mais dependentes das aprendizagens precoces, situadas fora do campo da intervenção escolar e de qualquer prescrição expressa.

Em relação à pergunta que fizemos sobre qual o tipo de obra ou movimento artístico “saltava aos olhos” dos estudantes pesquisados, E (22 anos) assim se pronunciou:

Um artista específico eu acho que não, mas quanto aos movimentos teve vários que eu gostei de estudar, principalmente Naturalismo e Barroco. O Barroco eu gostei muito de estudar porque eu fui para Ouro Preto e vi as coisas de perto. Foi uma questão de lidar com sentimentos, não foi só visual (E, 22 anos).

A fala acima está intrinsecamente relacionada ao pensamento de Bourdieu (2017) de que o gosto puro vem dos “bem-nascidos” e o gosto adquirido tardiamente geralmente está vinculado ao contato dos indivíduos com a cultura escolar. Para E (22 anos), a preferência pelo Barroco, enquanto movimento artístico, justifica-se pelo fato de tê-lo estudado durante o EMI e, além disso, ter tido a oportunidade de conhecer obras barrocas na cidade de Ouro Preto através de uma viagem realizada pelos professores de Literatura e História da instituição.

Outra característica marcante dos gostos relacionados às obras de arte por indivíduos de classes populares é a propensão por características menos formalizadas e menos

eufemísticas, ou seja, aquelas que oferecem satisfações mais diretas e imediatas. Para Bourdieu (2017), essa propensão para o simples tem a intenção de colocar o mundo social de ponta cabeça, derrubando as convenções e as conveniências. Um exemplo disso está na fala de A (20 anos) quando nos disse que gosta de qualquer obra de arte que remeta à natureza.

Tipo de obra de arte? Eu não sei. Eu gosto de tudo assim que me remeta à natureza, sabe? Desse contato assim, pra mim é muito rico. É tanto que eu fui numa exposição do Sebastião Salgado e eu fiquei assim, encantada, porque as fotografias eram surreais de tão ricos que eram os detalhes e eu pensava assim: “nossa, parece pintura de tão perfeito que é!” Então, as fotografias do Sebastião são uma das coisas que me encantam; é tão profundo que eu fico emocionada, dá vontade de chorar. E essas coisas assim, que remetem à natureza, sempre falam muito ao meu coração. E é uma coisa muito doída que eu chego a sentir a alma expandindo mesmo (A, 20 anos).

Essa colocação também foi observada por Bourdieu (2017) em suas pesquisas que, posteriormente, ele descreve em “A Distinção”. Segundo ele, tudo se passa como se o público popular aprendesse confusamente o que está implicado no fato de dar forma e de colocar formas, tanto na arte quanto na vida. Essa expressividade do que é popular revela um distanciamento e uma frieza calculada de qualquer experimentação formal, uma recusa de comunicação escondida no âmago da própria comunicação em uma arte que dissimula e recusa.

A estética das classes populares tem, dessa maneira, como seus objetos de predileção paisagens da natureza, como montanhas, pôr-do-sol no mar, bosques, além de fotografias que lhes remetem à momentos em família, da infância e são carregadas de saudosismo.

A fala de A (20 anos) revela essa preferência por obras relacionadas à natureza, mas também traz elementos que a diferenciam do que se espera de “um gosto popular”. O conhecimento sobre as fotografias de Sebastião Salgado é exemplo disso. Mais uma vez fica claro que os gostos relacionados às obras de arte por membros de classe populares são mesmo mais prováveis de serem formados através do contato desses indivíduos com a cultura escolar/acadêmica. Esse contato, mesmo que tardio, é preponderante, como já dissemos, para permitir que esses estudantes tenham acesso ao que lhes foi negado durante boa parte de suas vidas e também para que se projetem para o futuro. É o que está expresso nas falas de A (20 anos) e de D (19 anos):

Realmente a arte é um remédio para a alma. E sempre que eu vou em algum museu, que tem alguma exposição assim, sempre me traz essa tranquilidade. Todo mundo deveria ter acesso. Ah, por falar nessas coisas que a gente começou a listar como coisas a que tivemos acesso, a maioria delas eu tive por estar aqui em São Paulo e por

causa da faculdade. Então eu acho que eu cheguei a comentar com você, que eu tô fazendo esportes aqui dentro da universidade; a gente tem um cinema aqui, uma estrutura muito boa, que passa filmes clássicos e tem sessão a semana inteira. A gente sempre tem exposições de arte. Então o meu acesso aqui em São Paulo é diretamente associado à universidade, porque eu tô aqui em São Paulo por causa disso. É outro mundo e uma das coisas que a arte me traz é isso, essa possibilidade de ir além. Eu estava lá na exposição e percebia as pessoas que frequentavam. Tinha até uns gringos lá e a gente fica pensando o quanto as coisas são possíveis e o quanto seria muito bom se as pessoas tivessem acesso. Muito, muito mesmo! (A, 20 anos).

Eu acho que o contexto que eu estava inserida, e até a minha família, eu venho de uma família de pessoas muito, muito simples {...} Como eu falei, do lado da minha mãe, que é a família que eu convivi, eu sou a primeira pessoa a ir pra uma universidade federal, assim, de muitas gerações. Então a questão da arte não é uma coisa comum. Questão de cultura, de literatura, não é um hábito comum dentro da minha família e o contato com isso começou muito no IF, mas até hoje eu sinto uma defasagem de conseguir apreciar a arte de verdade. Então pra mim é muito mais fácil apreciar determinados tipos de pintura ou determinados tipos de música, e até literatura mesmo, do que apreciar a arte como um todo, conhecendo de fato. Porque, por exemplo, eu converso com meus amigos que conseguem diferenciar todos os movimentos artísticos que aconteceram ao longo do tempo e isso não foi, não é comum pra mim. Não foi comum e eu acho que tem um pouco disso até hoje. No sentido de não conseguir apreciar determinados tipos de arte por falta de conhecimento e de um contato mesmo (D, 19 anos).

Algo que nos impressionou bastante é a maturidade da fala de D (19 anos) em perceber a distinção que aparece em relação aos seus gostos ou a falta de condições para opinar sobre determinada obra de arte ou movimento artístico e, em direção oposta, a “estética” dos seus amigos e colegas bem-nascidos.

Ainda sobre essa questão que colocamos aos estudantes, duas outras entrevistadas, C (18 anos) e B (19 anos), não desenvolveram nenhum raciocínio a partir do que apresentamos. Uma afirmou que nunca parou para pensar na questão e a outra, resumidamente, disse gostar de obras abstratas.

Fala de arte? Nunca parei para pensar não (C, 18 anos).

Eu acho interessante quadros, pinturas, esculturas, principalmente aqueles abstratos (B, 19 anos).

Por fim, F (19 anos), estudante de Artes Visuais, como era de se esperar, foi certa quanto à essa questão:

Eu gosto muito do Impressionismo. Eu sou assim, encantada com o Impressionismo. Eu não reproduzo muito, eu gosto de pintar mais figura. Mas, o Impressionismo, com o movimento da pincelada, nossa, acho incrível. Um exemplo, né, o Monet, era um impressionista muito bom. Eu sempre amei e amo ver as obras dele (F, 19 anos).

Para Nogueira e Nogueira (2002), é claro perceber o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. Isso significa que o indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo é socialmente constituído. Entretanto, como forma de distanciamento em relação ao objetivismo, Bourdieu afirma que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso.

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, dessa maneira, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. De outro modo, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados.

A bagagem socialmente constituída, seja pela aprendizagem herdada seja aprendizagem adquirida (especialmente na escola), inclui certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares.

A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, ainda de acordo Nogueira e Nogueira (2002), certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital, merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc., o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar. Tenderíamos a ter, então, consoante os autores, dentro de uma mesma classe ou fração de classe, famílias com um comportamento bastante diferenciado em matéria de educação. Inversamente, teríamos famílias de classe sociais diferentes que adotariam certas atitudes

educacionais similares. O *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia, conseqüentemente, ser diretamente deduzido do *habitus* de classe.

Lahire (1995) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos e seus receptores. Na mesma direção, Singly (1996) afirma que a transmissão da herança cultural depende de um trabalho ativo realizado tanto pelos pais quanto pelos próprios filhos e que pode ou não ser bem-sucedido.

Contra-pondo-se à imagem do herdeiro que passivamente recebe uma bagagem familiar privilegiada, Singly (1996) destaca que a apropriação da herança é fruto de um processo emocionalmente complexo e de resultados incertos (há sempre a possibilidade de dilapidação da herança), de identificação e de afastamento do jovem em relação à sua família. No conjunto, essas críticas a Bourdieu realçam o fato de que o *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo, não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe.

O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (LAHIRE, 1999; CHARLOT, 2000 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Essa relação de complementariedade e certas discordâncias entre os pensamentos de Bourdieu (Sociologia Compreensiva) e as Sociologias do Indivíduo é algo que merece a nossa atenção. Acreditamos ser possível analisar as práticas sociais de indivíduos pertencentes às classes populares tanto sob a ótica macrossociológica da reprodução bourdieusiana quanto pela ótica microssociológica do rompimento dessa lógica por casos particulares expressos nas Sociologias do Indivíduo. Questões relacionadas às identidades e individualidades populares dos atores sociais, muito mais do que negar, são complementares ao pensamento precursor bourdieusiano acerca de como agem os atores sociais.

Os estudantes egressos também foram questionados sobre como imaginam que seriam suas vidas caso tivessem continuado a cursar o ensino médio na mesma escola pública (municipal ou estadual) em que cursaram o ensino fundamental. Como resposta a essa questão, os pesquisados foram unânimes em afirmar que, caso tivessem permanecido nessas escolas, não

teriam tido condições de construir as estratégias individuais que construíram para acessarem ao ensino superior público.

Provavelmente teria ido pra uma universidade privada, porque tem o meu curso na nossa cidade e eu estaria ali, talvez um pouco mais acomodada. Eu teria a minha casa quente, estruturada, teria comida pronta, então eu imagino que a minha realidade seria outra. Com certeza, eu seria mais acomodada. Porque eu já estava assim no meu nono ano, naquela fase de adolescente, sabe? Deixar tudo pra lá, tá bom; o que der, deu (G, 21 anos).

Uma coisa que eu já pensei várias vezes; fiz uma comparação com as pessoas que eram colegas lá no ensino fundamental e como a maioria está hoje e, ao contrário, como a maioria dos meus colegas do IF estão hoje. Eu fiz outra faculdade, fiz o ENEM, até que eu passei em medicina. Eu não sei até onde eu chegaria lá na escola estadual que cursei o fundamental. Eu acho que o IF foi importante para mim, para abrir a cabeça e acreditar onde eu poderia chegar; conheci coisas que eu não conhecia, muitas oportunidades que eu sei que meus colegas que ficaram lá não tiveram, e eu vendo a quantidade de gente que conseguiu ir para faculdade pública estudando no IF comigo... (E, 22 anos).

Nossa, eu acredito que seria bem diferente. Como eu falei na primeira reunião, do grupo focal, a perspectiva da minha escola de ensino fundamental e do IF é completamente diferente. O pessoal de lá tem uma perspectiva diferente. Talvez eu estaria fazendo uma faculdade aí mesmo na minha cidade ou mais perto (C, 18 anos).

Provavelmente eu não teria entrado na graduação de primeira. É muitíssimo pouco provável. Eu ia ter que correr atrás de muita coisa sozinha, sabe? Eu consigo comparar minha realidade com alguns colegas que continuaram na escola que eu estava. É tanto que eu estou no terceiro ano de graduação, a maioria deles tá no primeiro ou segundo. É aqueles, assim, que são a exceção da exceção. A “nata” mesmo que permaneceu lá. Então, eu acredito que teria sido uma trajetória bem mais difícil e muito pouco provável e eu não conseguiria me dedicar tanto aos estudos, porque, provavelmente, eu teria começado a trabalhar ou algo do tipo (A, 20 anos).

É uma coisa muito triste de se pensar, porque eu vejo todos os meus amigos que não conseguiram passar no IF e todos eles não conseguiram sair de Janaúba e estão em uma faculdade privada. Eu acho que estar numa universidade pública foi uma das coisas que mudaram totalmente a minha vida. É o tipo de oportunidade que eu estava discutindo na monitoria que eu dou, ontem. Quando a gente entra na universidade a gente ainda tem uma preocupação muito grande com notas. E, ao longo do curso, a gente percebe que, na realidade, as atividades extracurriculares que a gente tem acesso são as coisas que realmente importam, porque é isso que te dá experiência, porque é isso que te forma como pessoa e como profissional. E o IF começou a me proporcionar isso desde muito cedo. Então, mesmo que a gente tenha tido vários problemas em algumas questões, a experiência que eu tive foi fundamental pra alcançar o que eu tenho, o que eu alcancei até hoje e o que eu possa alcançar algum dia. E eu vejo que que essa experiência não é a mesma e não teria sido a mesma se eu tivesse ficado na escola que eu estava, porque esse não é o pensamento que a gente tem lá. Quando a gente tá numa escola estadual, o pensamento não é “e se eu for pra alguma universidade em outra cidade?” o pensamento é “acabar isso aqui, conseguir um emprego e achar um jeito de viver dentro de uma coisa muito pequena”. E as pessoas que têm maior renda ou que têm uma família um pouco mais desenvolvida, começa a pensar em fazer uma faculdade por ele mesmo e conseguir algumas coisas. E eu acho que o caminho que teria sido para mim, provavelmente seria esse: me formar no ensino médio e tentar achar um emprego em alguma coisa e continuar vivendo ali. O

que eu acho que é muito injusto, porque a gente acaba perdendo a capacidade que a gente tem. Eu e uns amigos, a gente tava numa discussão esses dias, do tipo, a gente nunca é capaz de alcançar 100% das nossas capacidades dentro do sistema capitalista, porque a gente tem o tempo todo que ser produtivo, por isso, não somos capazes de nos desenvolver de fato. Então, é muito triste pensar que todas essas pessoas não vão conseguir desenvolver nem metade das habilidades e das capacidades que elas têm por causa do contexto no qual elas estão inseridas e eu acho que isso aconteceria comigo também (D, 19 anos).

Nossa, eu não sei nem se eu estaria aqui! Porque a escola era bem precária e os próprios alunos atrapalhavam o ensino do professor, sabe? Era muita gente desinteressada mesmo em aprender; então, eu não sei se eu estaria aqui se eu tivesse permanecido no ensino médio naquela escola (F, 19 anos).

Não sei. É um pouco complicado. Eu acho que, talvez, eu não estaria numa faculdade hoje em dia (B, 19 anos).

Pesquisadora: Os seus colegas que ficaram lá estão fazendo faculdade hoje, igual a você, em uma universidade pública?

Não, a maioria não (B, 19 anos).

Esses depoimentos demonstram, com muita nitidez, que o momento da escolha pelo EMI no IFNMG – Campus Avançado Janaúba representa na vida desses estudantes, o “blefe do jogador” e a “mexida certa dos móveis de competição” em Bourdieu; o tensionamento do tecido elástico da ação social em Martuccelli e a primeira grande *épreuve* vivida por esses indivíduos; a radicalização acionalista como questão de sobrevivência e as identidades transversas em Marc-Henry Soulet; o ator sobre-adaptável de Bernard Lahire; o ator estratega de Michel de Certeau; o ator astuto de Georges Balandier e Jean Duvignaud; o ator intérprete de Erving Goffmann; o ator marginal – secante de Houroun Jamous, Michel Crozier e Erhard Friedberg. Resistir à barreira da permanência em suas antigas instituições de ensino e que, pelos relatos, poderia ser impeditiva de fazê-los prosperar, parece-nos que foi o primeiro grande passo dado por esses atores sociais rumo à entrada na universidade pública. Nesse momento da escolha pelo EMI no IFNMG, guardadas as suas especificidades, já estavam todos passando pela primeira provação comum (*épreuve*). A partir daí, cada conceito em que escolhemos nos embasar neste último capítulo desta tese contribuiu para analisar as trajetórias, quase sempre conturbadas, desses atores sociais até o ensino superior. O nosso maior desafio foi, contudo, compreender os laços que se estabelecem entre as experiências pessoais e o jogo coletivo vividos por esses indivíduos e que são os responsáveis por construírem a sua individuação na coletividade.

Burlar o presente e contrariar o futuro que lhes dão como provável não é tarefa fácil para os membros das classes populares. Por isso, vencer um ciclo e se aventurar a começar outro pode ser a “virada de chave”, a estratégia acertada nesses casos.

Os trechos a seguir, retirados dos depoimentos dos pesquisados, são bastante ilustrativos do que estamos querendo dizer, uma vez que nos mostram como esses atores sociais, apesar da força da reprodução defendida por Bourdieu, também foram capazes de lutar pela mobilidade e construir trajetórias improváveis e bem-sucedidas com o acesso ao ensino superior público. “Provavelmente teria ido pra uma universidade privada”, “estaria mais acomodada”, “a minha realidade seria outra”, “deixaria tudo pra lá, tá bom; o que der, deu”, “eu não sei até onde eu chegaria lá na escola estadual que cursei o fundamental”, “eu acho que o IF foi importante para mim, para abrir a cabeça e acreditar onde eu poderia chegar”; “conheci coisas que eu não conhecia, muitas oportunidades que eu sei que meus colegas que ficaram lá não tiveram”, “seria bem diferente”, “perspectiva completamente diferente”, “talvez eu estivesse fazendo uma faculdade aí mesmo na minha cidade ou mais perto”. Além disso, “provavelmente eu não teria entrado na graduação de primeira”, “é muitíssimo pouco provável”, “eu acredito que teria sido uma trajetória bem mais difícil e muito pouco provável” “provavelmente, eu teria começado a trabalhar”, “é uma coisa muito triste de se pensar”, “todos os meus amigos que não conseguiram passar no IF não conseguiram sair de Janaúba e estão em uma faculdade privada”, “eu vejo que que essa experiência não é a mesma e não teria sido a mesma se eu tivesse ficado na escola que eu estava, porque esse não é o pensamento que a gente tem lá”. E ainda, “o pensamento lá é acabar isso aqui, conseguir um emprego e achar um jeito de viver dentro de uma coisa muito pequena”, “a gente nunca é capaz de alcançar 100% das nossas capacidades dentro do sistema capitalista”, “essas pessoas não vão conseguir desenvolver nem metade das habilidades e das capacidades que elas têm por causa do contexto no qual elas estão inseridas”, “eu não estaria numa faculdade hoje em dia”.

Perguntamos também aos entrevistados qual foi o maior ganho que tiveram no Instituto Federal e se eles acreditavam que houve ganhos culturais através da relação e das trocas que estabeleceram com os seus colegas e os seus professores. Foram muitas questões por eles levantadas e, mesmo que quiséssemos, não seria possível discutir todas aqui com a profundidade que merecem. Dessa maneira, apontaremos aquelas que foram mais recorrentes nas falas, e também algo mais específico que tenha chamado a nossa atenção.

Palavras e expressões como conhecimento, maturidade, senso crítico, saída da zona de conforto, dedicação aos estudos, mudança de perspectiva, oportunidade, novas experiências, disciplina, rotina de estudos e formação como pessoa foram recorrentes nas falas no que diz respeito ao “maior ganho” que tiveram na instituição.

O maior ganho foi justamente isso: a perspectiva mesmo. Foi outra visão de mundo e uma oportunidade de amadurecer também. O IF te traz experiências novas; permite que você crie responsabilidade e amadurecimento. Ele te amadurece porque, de certa forma, lá no IF a gente tem que ter mais disciplina. Eu falo que eu só aprendi a estudar de verdade depois que eu entrei no IF. Primeiro pra entrar lá, porque eu não tinha uma rotina de estudo estabelecida. Lá na minha cidade, na minha escola do ensino fundamental era muito fácil. Pelo menos pra mim. Então, rotina de estudo, assim, estabelecida pra todo dia estudar, eu não tinha (C, 18 anos).

Acho que, além do conhecimento, eu criei mais maturidade, responsabilidade, criei também um senso crítico (B, 19 anos).

Acho que a minha consciência crítica. E ter saído da minha zona de conforto. Porque quando eu cheguei no IF, era uma realidade diferente da que eu vivia na rede estadual. Cobrava mais de mim, então foi um momento que eu tive que me dedicar. Todas as estruturas que eu achei que eu sabia, que eu era inteligente e tudo mais, foram colocadas por terra. Então, eu precisava correr atrás disso. Eu acho que o maior ganho foi esse: de ter me colocado à prova (G, 21 anos).

A ampliação da minha visão de mundo; eu acho que eu tive a oportunidade de ter um ensino mais crítico e tive a oportunidade também de pensar muito mais politicamente e de aprender muito mais também. Então eu acho que foi o início da determinação de quem sou hoje. O IF deu a base para eu conseguir chegar onde eu quisesse. Eu tive a oportunidade de fazer tudo lá, tudo que eu queria fazer eu consegui fazer lá. Talvez eu seja a pessoa na minha turma que mais tenha aproveitado, tudo o que foi possível eu fiz. Eu acho que é oportunidade mesmo (E, 22 anos).

Maior ganho? A formação como pessoa. Eu sempre conversava muito com um colega e a gente sempre dizia o quanto que a gente estava preparado pra o que viesse após o ensino médio. Então é tanto que quem quis ir para a vida acadêmica foi bem sucedido, quem quis iniciar a vida profissional foi bem sucedido, quem quis especializar em algo mais técnico e já começar a trabalhar mais cedo e depois fazer uma graduação, também foi bem sucedido, sabe? E a gente percebeu que a gente já tinha mais maturidade pra lidar com a vida. Porque depois que a gente entra na faculdade, a gente percebe que o mais fácil é entrar. Por mais que seja difícil, o mais fácil é entrar. E a gente, ó, já tava anos luz na frente de alguns amigos, sabe, alguns colegas também. A gente já sabia lidar com situações assim porque a gente teve que lidar no ensino médio, a gente já sabia o que era uma extensão, o que que era uma pesquisa, o que que era ensino. A gente já tinha sido estimulado a ter essa autonomia. Então o meu maior ganho no instituto foi esse. A minha formação como pessoa, de saber lidar com gente, de saber lidar com demanda, de ter autonomia, de ter acesso. Nossa, as nossas viagens! A gente tinha contato com outros campi, tinham atividades culturais e foram muito ricas (A, 20 anos).

Eu acho que experiência. Experiência com muita coisa, com pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, com até atividades extracurriculares mesmo, porque a gente não tinha ideia do que era ensino, pesquisa, extensão. Eu não tinha viajado pra fazer viagens e conhecer coisas antes. Então eu acho que o IF foi um divisor de águas no sentido de abrir os olhos e de abrir a cabeça e de formação cidadã mesmo, no sentido de conseguir questionar e aprender mais sobre coisas que a gente geralmente não tem acesso (D, 19 anos).

Um depoimento foi especialmente marcante. Para B (19 anos), o maior ganho que ela teve na instituição foi “conhecer os seus direitos”. Como já discutimos aqui, ser sabedor dos seus direitos, conhecer os processos, é essencial para a dignidade da pessoa humana. A estudante deixa claro que, para ela, foi muito mais fácil, por exemplo, concorrer ao edital da

assistência estudantil na universidade uma vez que esse processo já era algo do seu conhecimento, pois ela foi assistida no IF nos três anos que esteve na instituição.

O IF fez eu abrir os olhos pra diversas situações, né? Igual a questão de direitos que até então eu não sabia. A questão do auxílio; lá eu tive noção do que era o auxílio. Porque, pra mim, eu não vou dizer que eu não precisava, mas na minha mente eu não conseguiria ter acesso. Aí pelo IF eu tive noção de como é. Aí quando entrei na faculdade, como eu já sabia como era o processo e tal, foi super mais fácil conseguir o auxílio. Durante os 3 anos que eu tô na faculdade, eu consegui, graças a Deus (B, 19 anos, estudante de Zootecnia – UNIMONTES).

Outra questão que apareceu em duas falas foi sobre “educação financeira”, ou seja, como aprenderam a gerir seu próprio dinheiro proveniente de Assistência Estudantil, bolsas de iniciação científica, participação em projetos de ensino e extensão ou mesmo o auxílio recebido durante as viagens pela instituição.

Até administração financeira a gente aprendia, porque a gente recebia um dinheirinho⁴⁵ ali, tinha que administrar pra não gastar tudo em um dia e chegar no final da viagem e ainda sobrar troco (A, 20 anos).

O IF, principalmente com o auxílio e as bolsas de projeto, me ensinaram muito a ter uma educação financeira, que eu acho que eu não tinha nem ideia. Aprendi a controlar meu dinheiro, eu tinha meu dinheirinho. Nossa, me dava muita autonomia dentro de casa! Eu podia comprar umas coisas que acho que minha mãe não ia ter condição de comprar pra mim, algumas coisas que eu tinha muita vontade. Sei lá, uma roupa numa loja que antes eu falava “nossa, queria muito ter essa roupa”, mas minha mãe não ia ter condições de comprar pra mim. Mas aí as bolsas do IF me deram condições de comprar alguma coisinha que eu tinha vontade (F, 19 anos).

Quando se pensa em “sucesso escolar” de estudantes oriundos de meios populares, é preciso que se pense também em maneiras de fazer com que esses estudantes, mais vulneráveis socialmente, possam permanecer com sucesso na instituição e concluir seus cursos.

Como já discutimos nos Capítulos 3 e 4, para além da ideia de universalização da educação básica e das políticas de acesso de estudantes marginalizados em instituições públicas de ensino, especialmente as federais, faz-se de suma importância pensar em instrumentos concretos de permanência dessa população, que está muito mais propensa a deixar-se “seduzir” pela necessidade de trabalhar cedo e, conseqüentemente, abandonar seus estudos. Não é por acaso que é o ensino médio a etapa da educação básica que mais sofre com o fenômeno da evasão.

⁴⁵ A pesquisada refere-se ao recebimento do auxílio financeiro que os estudantes recebiam durante as viagens realizadas pela instituição.

Ah, meus auxílios me ajudavam praticamente em tudo porque, como eu morava longe né? Ajudava em questão de alimentação, às vezes transporte, até mesmo com os materiais do IF que eu, às vezes, precisava comprar. Então ajudou bastante (B, 19 anos).

Dessa forma, a política de Assistência Estudantil e seus inúmeros alcances e possibilidades tem permitido, dentro da Rede Federal, que os estudantes tenham condições de arcar com as suas despesas pessoais, o que impede que muitos abandonem os estudos para, na maioria das vezes, entrarem na informalidade do mundo do trabalho.

Quando questionados se houve ganhos culturais através da relação com docentes e com outros discentes, todos os sete egressos afirmaram que houve muitos ganhos e as expressões que mais se destacaram nas falas foram: “diversidade cultural”; ampliação da minha visão de mundo”; “pensar melhor politicamente”.

Em relação aos ganhos a partir da relação com os professores, a maioria destacou o contato com professores mestres e doutores e como essa formação docente é importante para ampliar também a visão de mundo discente.

Foi o primeiro contato que eu tive com mestres e doutores. Então é uma cultura diferente, é um ensino diferente, e também a turma era muito eclética. Então, tinha gente que cantava, tinha gente que gostava muito de dançar. Então, conviver com gente de realidades diferentes, de costumes diferentes também. Eu acho que foi proveitoso sim (G, 21 anos).

Acho que com os professores eu tive a oportunidade de conhecer umas pessoas assim, um pouco fora da curva; a forma que os professores falavam sobre suas áreas, sobre questões culturais, eu acho que fez a gente ter gosto para estudar essas coisas. E, eu acho que ir além do que eu teria visto no ensino fundamental na escola estadual foi o ponto mais profundo (E, 22 anos).

Sim, demais, muito ganho cultural. Antes do IF era isso, né, você tá muito fechado em um grupo de pessoas que também não tiveram tanto acesso assim, porque você tá numa escola que engloba a maior parte de alunos pobres. Eu estudava na melhor escola pública estadual da cidade, mas ainda assim era um grupo de pessoas que não tinham acesso tanto quanto eu. Então, o IF fez com que todo mundo tivesse acesso a níveis diferentes de conhecimento por causa dos professores, por causa das experiências que cada um teve e quando a gente convivia ali, juntos, isso permitia uma troca muito interessante, muito rica. Porque todo mundo era um pouquinho diferente, apesar de ainda estar ali presente em uma bolha (D, 19 anos).

Ah, eu pude aproveitar muito dos meus professores! É tanto que eu tenho uma relação pessoal com muitos deles até hoje. E é era assim: “olha, tá acontecendo isso, me ajuda nisso aqui; articula isso aqui pra mim.” Aconteceu muito de ajudar os professores e eu transitei entre todas as áreas. Então foi muito importante pra mim. Acho que a minha formação foi o que fez todas as coisas valerem a pena, porque eu tive uma formação muito boa. Meus professores, nossa, sem condições! É tanto que não tem nada que eu vejo na graduação, em termos de matéria básica, que eu não tenha visto

no ensino médio. Eu posso não me recordar, eu posso não ter estudado profundamente, mas aquilo que eu precisava de base, eu recebi (A, 20 anos).

Para C (18 anos), dois ganhos foram especialmente importantes nessa relação com professores e colegas: o respeito pela diversidade e o conhecimento sobre as pautas defendidas pela população LGBTQIA+⁴⁶ a partir das trocas com os colegas de sala e também a oportunidade de conhecer melhor acerca da história das mulheres e o feminismo a partir de um Tema Gerador⁴⁷ cursado durante o EMI e ofertado por dois professores: um da área de Humanidades (Filosofia e Sociologia) e a outra docente da área da Saúde.

Eu acredito que com os meus colegas foi a questão da diversidade; foram pessoas ali que eu encontrei de realidades diferentes, tanto pessoas que vieram de escolas particulares, quanto pessoas que faziam parte de outras comunidades, como a LGBTQIA+. Então foi uma grande diversidade mais cultural e isso fazia parte da nossa realidade. Eu pude entender um pouco mais sobre o que era ser LGBTQIA+. Tinha um colega meu que me explicava muito sobre a realidade dele e do que isso representa em nossa sociedade. Eu pude conhecer e entender melhor, conseqüentemente, posso dizer, aprendi a tratar melhor as pessoas. Uma outra coisa que me agregou muito em relação ao contato com os professores foi um tema gerador de aprofundamento que teve no meu curso, que falava sobre a história das mulheres. E, mesmo eu sendo mulher, eu acho que eu não tinha tanta compreensão como eu tive a partir dali. Esse tema gerador falou muito sobre a questão histórica e trouxe pra contemporânea. Lá que eu tive uma compreensão muito maior do que eu passo como mulher e eu não entendia (C, 18 anos).

No que diz respeito às trocas com os colegas de sala, largamente teorizadas no capítulo anterior, os estudantes destacaram ganhos como “ter a oportunidade de conviver com os melhores alunos selecionados de todas as escolas da cidade”; “vastas trocas de experiências e ricos diálogos”; “trocas entre quem tinha e quem não tinha acesso a certos bens culturais” e a “oportunidade de aprenderem a lidar com realidades distintas”.

Eu tive muitas experiências, principalmente a partir dessa diferenciação dos lugares de onde as pessoas vieram. Porque no instituto a gente junta a nata, né? Junta os melhores alunos de cada escola, então as realidades eram muito distintas. Tinha alguém que era ali de Janaúba mesmo e que foi criado numa boa família, com alguém que era de um bairro super precário e super pobre de uma escola periférica, sabe? Então a gente teve muito esse ganho e essa troca de experiências. A minha turma foi excepcional! É tanto que eu falo que a gente não teve nenhum problema muito grande em relação a nada. Foi uma turma que sempre dialogou muito bem e era surreal que,

⁴⁶ A sigla LGBTQIA+ é um acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e *queer*, com um sinal “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade.

⁴⁷ O curso do qual essa estudante é egressa é o de Vigilância em Saúde Integrado ao Ensino Médio e é um curso freiriano inovador ofertado pelo IFNMG – Campus Avançado Janaúba que organiza seu currículo a partir de temas geradores. Nesse curso, além de temas geradores obrigatórios que deverão ser cursados por todos os estudantes, são também ofertados temas geradores optativos de aprofundamento. O tema gerador a que a egressa se refere aprofunda-se na história das mulheres no Brasil e no mundo.

quando a gente entrava naquele portão, a gente ficava em pé de igualdade. Foi muito boa essa troca de experiência porque, ao mesmo tempo que eu tinha colegas que tinham acesso a muitas coisas ou muitos bens materiais, eu tinha colegas que não tinham acesso a isso e não mudava nada as nossas relações, sabe? Então, eu aprendi muito a lidar com pessoas, eu aprendi muito a ter contato com outras experiências, eu aprendi também a lidar com realidades distintas e, por ter sido a líder da turma, eu dialogava muito bem em todos os ambientes (A, 20 anos).

A estudante diz que “do portão pra dentro, todo mundo ficava mais ou menos igual”. A partir dessa afirmação, na sequência, perguntamos a ela se, ainda assim, em algum momento, a questão das diferenças econômicas, de cunho material, transpareceu entre os estudantes e nas relações que estabeleciam. Ela assim respondeu:

Sim. Quando a gente pensa em cultural, até mesmo porque a gente estava numa cidade pequena, então era meio que uniforme. Mas, essas questões financeiras, materiais, eram sim importantes. Porque a gente podia notar um colega que tinha uma família super estabilizada, os pais eram casados, os pais tomavam conta de todos os problemas da vida dele, então meio que a preocupação dele era só estudar, sabe, não diminuindo que “só estudar” fosse algo pouco; sei que é muito. Mas a única preocupação dele era essa. E a gente tinha a realidade de outros alunos que, além de estudar, tinham que se envolver em vários problemas da família, tinham que articular o “como chegar na escola”, tinham que articular em outras áreas da vida deles, justamente por essa falta financeira mesmo ou de estrutura familiar. O rendimento era diferente. Então, aquele colega que tinha uma vida mais estabilizada, conseguia se sobressair, sem nenhum problema. Aquele outro colega que tinha uma vida mais desestruturada, tinha que correr bem mais a maratona e, quando chegava no final, ele não chegava com tanto êxito, né? Porque ele perdeu muito tempo no caminho se dedicando às outras coisas. Aí a gente conseguia visualizar isso também (A, 20 anos).

A fala de A (20 anos) demonstra que ela tem ciência dos fatores de diferenciação entre os estudantes, especialmente, o fator econômico e de estrutura familiar. Contudo, é interessante observar como essa egressa “escolhe a maneira pela qual ela enxerga a experiência vivida durante o EMI”. Ao invés de estarem marcadas em sua fala as experiências de diferenciação entre os estudantes, especialmente aquelas que dizem respeito às suas condições materiais de existência, ela decide enxergar sob uma outra ótica; a partir daquilo que os agrega. Nas palavras dela, “apesar das diferenças, estava ali, reunida, somente a nata dos estudantes”. É como se os marcadores de pertença desses estudantes, sejam eles familiares, éticos, morais, econômicos, etc., fossem infinitamente menores que as relações que se estabelecem “do portão para dentro”, ou seja, na escola, eles se performam e assumem outros papéis.

Outras expressões como “era todo mundo meio que uniforme”; “ganho”, “troca de experiências”, “turma excepcional”, “a gente não teve nenhum problema muito grande”, “a gente sempre dialogou bem”, “isso não mudava as nossas relações”, “aprendi a lidar com pessoas”, demonstram, consoante Balsa (2019), que a ideia de organização social desses estudantes dentro da instituição está focada na capacidade que eles têm de criação e de produção

de sentidos que eles mesmos estabelecem nas comunidades que constituem. Se por um lado há o peso da determinação, por outro, pesa também o modo pelo qual cada indivíduo apropria-se dessa determinação/imposição e constrói sua existência. É o poder de ação do ator social, apesar das adversidades.

Os depoimentos de A (20 anos) sobre essa questão das trocas estabelecidas no IF nos lembram o ator sobre - adaptável de Lahire (1998). Atores sociais sobre – adaptáveis são portadores de disposições e têm repertórios variados de ação para cada contexto. São plurais e constituídos de vários seres sobrepostos e coexistentes. Possuem uma pluralidade de singularidades e foram socializados em diferentes registros, confrontados em variados contextos e o preço a se pagar é sempre saltar para a socialização adequada ao contexto em que se encontra. A egressa tem todas essas características. É uma jovem paulista que se mudou para o interior de Minas; foi parcialmente criada na zona rural (e de lá retirou todas as experiências positivas, sensoriais, estéticas, que o lugar poderia lhe proporcionar); mudou-se para a cidade de Janaúba para estudar; morou na casa de parentes; viveu tudo o que a instituição poderia lhe oferecer (participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão, viagens técnicas, assistência estudantil, bom trânsito entre professores e colegas, etc.). Indivíduos assim operam os ajustamentos necessários, por analogia com outros contextos, por transferência de um contexto conhecido para outro desconhecido ou por sincretismo, fazendo uma síntese razoavelmente equilibrada de elementos díspares, originários de diferentes visões do mundo, entre diferentes contextos. Daí a compreensão de que, mesmo reconhecendo o abismo cultural e econômico que existia em seu grupo, ela preferiu se adaptar, retirar dali o que aquele ambiente tinha a lhe oferecer.

De uma maneira geral, os depoimentos que analisamos sobre essa questão das trocas culturais mostram como a convivência com professores e colegas (muitas vezes, difícil) e a própria institucionalidade do IFNMG – Campus Avançado Janaúba foram preponderantes para o ganho tardio de capital cultural dos estudantes. Esse aprendizado tardio, inculcado pela escola mediante o currículo escolar e o conjunto de relações sociais que são estabelecidas, ao nosso ver, foi o diferencial, o ponto alto e o fator de maior preponderância na construção das trajetórias de sucesso desses estudantes pesquisados.

Nesse contexto, em conformidade com Bourdieu (1989), as famílias das classes populares, pela falta de oportunidades objetivas, têm aspirações estritamente limitadas e os seus destinos são continuamente lembrados pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou de êxitos apenas parciais dos indivíduos do seu meio. Dessa forma, Bourdieu afirma que “os objetivos das famílias reproduzem, de alguma maneira, a estratificação

social” (GIRARD; BASTIDE, 1963, p. 443) e, pela dureza das condições objetivas, excluem a possibilidade de desejar o impossível.

No entanto, para além de uma visão estritamente pessimista desse processo, Bourdieu (1989) assegura que seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas encontram-se transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas. Como, afinal, dar-se-ia essa atitude em relação ao futuro? O nível de aspiração dos indivíduos determina-se somente em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas por meio dos sucessos ou das derrotas anteriores)? Como atingir o alvo visado? Quem é “aquele que vence”?

O próprio Bourdieu aponta caminhos para essas questões. Para ele, se, de fato, os obstáculos são cumulativos e as crianças e adolescentes das classes populares obtêm uma taxa de êxito mais baixa, eles precisam ter um êxito mais significativo ainda para que a sua família e seus professores pensem em fazê-los prosseguir seus estudos. A fala a seguir demonstra essa questão: o quanto os pais de A (20 anos) foram essenciais no sentido de fazê-la prosseguir, mesmo diante de condições materiais extremamente difíceis. Certamente, eles viram na filha a possibilidade concreta do êxito, a personificação do sucesso escolar e a responsável, talvez, pela mudança de perspectiva financeira familiar.

Eu devo a minha entrada na USP à base familiar que eu tive, ao instituto e a Deus, sabe? Foram essas 3 coisas, porque a minha família sempre foi minha maior motivação. Meus maiores incentivadores. É tanto que eu fiz a prova pro instituto, sem saber onde eu ia morar. Minha mãe falou: “vai lá, faz, estuda. A gente dá um jeito.” Eles sempre foram assim. Tem hora que eu sei que não tem como dar um jeito, mas eles não me desmotivam, sabe? Tem coisas que eu desisto porque eu sei que realmente não tem como, mas eu nunca ouvi um não deles. A gente aperta um pouquinho mais aqui, a gente tira daquilo e você vai. Fome não vai passar, na rua não vai morar. A gente consegue alguma coisa.” E eu fui pra USP foi nessa pegada também. Tipo, de não ter 2 reais na conta, sabe? Depois as coisas foram se resolvendo (A, 20 anos).

Nessas situações, os indivíduos veem-se compelidos e estabelecem meios para transgredir os quadros normativos através da construção de quadros alternativos ou contranormativos (BALSA, 2019). Ainda segundo o autor, entrelaçando todos esses quadros referenciais da ação e as margens que têm para jogar, esses atores sociais pertencentes às classes populares começam a estabelecer relações enviesadas. Dessa maneira, os comportamentos que aí se perfilam podem ser analisados nas suas dimensões veladas ou através de efeitos de dissimulação que eles produzem pelo prisma das identidades transversas.

Para Bourdieu (1989), o princípio geral que conduz à superseleção das crianças e jovens das classes populares estabelece-se pela eliminação e, por falta de capital cultural, têm

menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional para chegar no ensino secundário e, mesmo no superior. Como explicar, então, esses indivíduos (como os nossos sete pesquisados) que fogem à sorte comum? Seria justo e honesto dizer apenas que são uma exceção? Seria justo e honesto dizer aos outros indivíduos de classes populares que não lograram o mesmo êxito que “basta se esforçar como fizeram fulano ou sicrano”? Sabemos que, de fato, conforme Nogueira e Nogueira (2002), quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista.

Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microssociológico, pois, segundo os autores, existem diferenças significativas no modo como cada escola, professor, comunidade, indivíduo, participam desse processo de reprodução social. E são essas diferenças que, em grande parte, foram negligenciadas nas análises bourdieusianas. Nessas frestas sociológicas, nessas arestas deixadas por Bourdieu, avançam as Sociologias do Indivíduo a partir de estudos que consideram o plano microssociológico da ação dos atores sociais, especialmente, daqueles indivíduos marcados pelo peso das desigualdades.

Para compreendermos melhor o plano microssociológico de ação dos estudantes que lograram sucesso escolar, perguntamos a eles se, em algum momento durante o EMI, eles sentiram a necessidade de se performar; de agir com um esforço maior do que o esforço de outras pessoas para conseguirem algo; de atuarem, de alguma maneira. As falas dos entrevistados revelam como eles agiram, superaram obstáculos mobilizando recursos e buscaram razões que motivassem as suas ações sob forma de objetivos que lhes mostrassem a possibilidade de avançar. O conceito de “difração normativa” e a “capacidade de agir na desordem” contribuem para analisar as respostas dos entrevistados num primeiro momento. Depois, a partir de um plano macrossociológico que considera o processo de individuação dos atores sociais, lançaremos mão do conceito de “ambiente elástico da ação social” de Martuccelli (2007) para continuar as nossas análises neste capítulo.

A estudante B (19 anos) relatou que, no início do curso, teve muita dificuldade em se comunicar com a instituição e colegas porque não tinha acesso à computador, celular e internet. A partir dessa situação, podemos perceber que a integralidade de “ser estudante no IF” estava totalmente comprometida, uma vez que, não ter acesso, hoje, a aplicativos como *Whatsapp* ou *Google Meet*, por exemplo, onde grande parte dos acordos e combinados escolares são realizados, é estar excluído, de alguma maneira, da dinâmica escolar. Segundo ela, a situação só melhorou quando foi contemplada com a assistência estudantil onde, pode, enfim, ter acesso a esses recursos tecnológicos. Para indivíduos assim, em que a integralidade da sua pessoa está em jogo e os constrangimentos são demasiadamente fortes, é normal que haja uma

exacerbação da sua dimensão atuante. Dessa forma, B (19 anos) nos disse, muito mais nas entrelinhas do que nas linhas, que hoje se arrepende de algumas atitudes que teve que tomar, de alguns enfrentamentos que teve que fazer, de muitas brigas que teve que comprar, como questão de “sobrevivência”.

Eu tive dificuldade em questão de acesso à internet e a celular. Quando eu entrei lá eu não tinha um celular. Então eu tive muitos problemas em questão de grupo de *Whatsapp*. Às vezes, eu ficava sabendo que não ia ter aula quando já estava na escola. Aí às vezes era complicado; também pra fazer trabalho em grupo. Eu não tinha computador, notebook. Depois que eu adquiri o notebook com o auxílio e eu consegui colocar internet em casa. Eu acho que tive que me performar em algumas situações, sim. Hoje, eu não faria a mesma coisa que eu fiz no momento, como brigar com outra pessoa, bater boca (B, 19 anos).

Para G (21 anos), os constrangimentos foram muito mais no campo racial. A questão racial envolve outros constrangimentos para além daqueles da questão social. Ser pobre e branco no Brasil é diferente de ser pobre e negro. Sabemos que essa discussão divide opiniões sobre a questão das cotas em universidades e institutos federais no país, por exemplo. Por isso, é preciso tomar partido ao assumir que a pobreza, no Brasil, tem a cara negra. Caso contrário, estaremos relativizando algo que jamais poderia ser relativizado. O relato dessa estudante egressa nos mostra a sua coragem ao denunciar e expor uma determinada situação na instituição, mas também nos mostra a fragilidade que vem depois desse sobre-esforço.

Eu tenho duas falas do mesmo exemplo, que foi do recorte racial e social que eu fiz antes. Porque eu acho que o primeiro foi de ter me colocado nessa posição de falar. Isso me fez sair de quem eu sou, mas foi um momento que eu saí da hegemonia que estava ali naquele ambiente. Então, querendo ou não, fugi dessa ordem. E, no momento que descobriram e me apedrejaram, chegaram tantas facas e tantas pedras e isso foi o exemplo mais claro. Porque eu poderia ter sustentado, mas foi tão... eu só falei “tá bom” e abaixei a cabeça (G, 21 anos).

Araújo e Martuccelli (2019) conseguiram traduzir bem o que se deixa transparecer na fala de G (21 anos). Para eles, a primeira característica da individualidade popular é essa forma heroica de apresentação de si mesmo. Uma modalidade de individualidade de classe que se constrói assumindo o caráter estrutural da solidão e desproteção presentes em classes populares e diante das quais é preciso ter e desenvolver um “caráter” forte. Frente à profunda inconsistência das posições sociais, frente a todos os embates cotidianos da vida social, é preciso encontrar em si mesmo a força necessária para se sobressair. Essa experiência, indissociável de uma posição comum de classe, dá margem a uma expressão altamente individualizada da capacidade de seus membros.

Agir diante dos desafios da vida e da miríade de abusos cotidianos que isso implica (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2019, p. 297) não deve ser tarefa fácil para membros de classes populares, especialmente quando se trata de uma jovem, mulher, negra. Fugir da ordem estabelecida, posicionar-se contra ideias hegemônicas, principalmente, quando se está só, exige desses indivíduos, ainda segundo os sobreditos autores, uma alta dotação energética como suporte à força resguardada a possibilidade de resistir aos embates do mundo. Dessa forma, a força de caráter da individualidade popular (aqui observada na ação dessa estudante) não tende mais a se expressar em termos de consciência de classe, mas como atributo pessoal. Isso fica claro quando constatamos que somente ela agiu contra uma situação que, para ela, era abusiva e dominante, mesmo que outros indivíduos em situação parecida à dela, também estivessem envolvidos.

Uma outra situação que nos chamou atenção foi a exposta por D (19 anos). Ela admite ter sofrido *bullying* durante os três anos de EMI por colegas que já possuíam uma visão pré-concebida de sua pessoa. Pelo que percebemos a partir da sua fala, não foi dada a ela a oportunidade de mostrar que ela podia ser uma outra pessoa; que a sua personalidade foi sendo moldada e construída à medida que ela crescia e amadurecia. Ela atribui esse preconceito dos colegas à sua cor, gênero e classe social.

Eu acho que eu me performei o ensino médio inteiro. Eu fui pro ensino médio com muitas pessoas que eram da minha sala no ensino fundamental e eu sofri muito *bullying* no ensino fundamental, assim como também sofri muito *bullying* no ensino médio, porque eles tinham formado uma visão de quem eu era quando eu era apenas uma criança e uma adolescente; visão essa que foi carregada comigo pro ensino médio. Então eu passei todo esse período me performando. Eu tive que aprender a falar menos, a pensar menos, a chamar menos atenção, por “N” motivos. Hoje eu acho que uma das questões que impactaram muito isso é porque eu não tenho a cor certa, o gênero certo e não ocupo a classe social certa. Então, se eu tivesse, se eu fosse um homem branco, rico, fazendo as mesmas coisas que eu fazia o tempo inteiro, eu não teria sido tratada como agressiva, como louca, como manipuladora o tempo inteiro. Foi uma coisa que aconteceu comigo por muito tempo. Então, chegou num período no ensino médio que eu tinha que me policiar para ser menor do que eu sou, porque, senão, eu ia chamar muita atenção, senão eu ia ser atacada de novo e isso era muito cansativo. Era muito cansativo ter que o tempo inteiro me policiar pra ser uma pessoa diferente, para não lidar com questões negativas. E ao mesmo tempo, é toda uma questão de atuar fingindo que isso não te incomoda, que isso não te faz mal, que tá tudo bem, que tá tudo muito confortável, quando esse não é o caso. Então, eu acho que o ensino médio inteiro foi um momento muito difícil nesse sentido de ter que atuar, de mostrar que você é uma pessoa diferente e atuar mostrando que isso não te incomoda. Tudo isso, ao mesmo tempo que você tá tentando aprender quem você é e aprender as coisas que te fazem mal (D, 19 anos).

“Ser mais forte do que se é; procurar parecer menor do que se é; ser diferente do que se é; policiar-se o tempo inteiro; atuar fingindo que não incomoda; tudo isso ao mesmo tempo em que se está aprendendo quem se é”. Todas essas questões colocadas por D (19 anos) mostram o sentimento de inadequação e como um comportamento performático ou contranormativo pode permitir ao ator preservar uma posição, uma identidade, um recurso, dissimulando comportamentos no seio da qual ele age (BALSA, 2019). O que se percebe, a partir desses comportamentos da estudante, é que eles podem esconder uma estratégia usada por ela para não perder a sua identidade e evitar as consequências que daí poderiam advir.

Eu me tornei uma pessoa muito mais leve, eu tenho me tornado uma pessoa muito mais leve com o passar do tempo, porque entender as coisas que aconteceram e como essas coisas me afetaram, tem sido muito importante pra entender que as coisas que eles pensavam e que eles falavam de mim, não me representam, não sou o que eles me faziam ser. E eu tenho me tornado uma pessoa muito mais leve, muito mais calma. Eu acho que eu me tornei menos agressiva, mesmo porque eu tinha que me defender o tempo inteiro e ocupar essa posição de defensiva é muito cansativo. E você acaba sendo um ator porque também como adolescente, é muito difícil de ocupar esse espaço, porque você não consegue controlar suas emoções ao mesmo tempo que você não entende o que tá acontecendo. Foi muito difícil, foi um processo muito difícil, mas eu estou melhorando (D, 19 anos).

As falas que destacamos a seguir, mostram como os estudantes, sabedores das suas desvantagens culturais, tiveram que se performar dentro de um ambiente social dotado de elasticidades (MARTUCCELLI, 2007). Para o autor, em casos assim, coloca-se à boca da cena, a ideia de maleabilidade que permite explicar como alguns comportamentos e interações podem se realizar com sucesso apesar de um número considerável de fracassos, de mal-entendidos, de inadequações colecionados ao longo da vida desses indivíduos. Passar pelo ensino remoto durante a crise sanitária causada pela COVID-19 exigiu desses estudantes a capacidade de comunicar e de interagir de uma maneira totalmente diferente da usual, algo nunca experimentado antes com tanta intensidade.

A pandemia da COVID-19 e a oferta de aulas através do ensino remoto foi, inclusive, uma das *épreuve* (provações) apontadas por alguns deles, que tiveram que enfrentar durante a permanência no EMI na instituição. Além disso, percebemos nas falas dos estudantes o quanto foi difícil conciliar as suas condições materiais de existência e o déficit de capital cultural de origem com o desejo de entrar na universidade pública. O sobre-esforço, o cansaço, a versatilidade necessária e quase obrigatória, o ganho de maturidade precoce, o esgotamento mental, a cobrança exagerada, o imperativo de não ser um problema a mais para a família, a

necessidade de morar na casa de parentes para estudar, foram questões importantes apontadas por eles.

Eu lembro mais do período de ensino à distância, por conta da COVID. Eu tive que me esforçar muito pra poder abrir a câmera e participar da aula. Tinha aula que realmente não dava. Eu não queria participar, eu não queria abrir, porque é cansativo. Mas, eu abria porque eu ficava com dó de deixar o professor sozinho. Aí eu abria a câmera e participava da aula. Nesse período de ensino à distância eu estava tentando conciliar essa nova realidade com estudar pra vestibular. Então eu tive que me fazer em duas, me desfazer, pra poder conseguir dar conta e ficar bem. Eu tive que dar um jeito, eu falei “ah eu tenho que estudar, não quero ter que fazer ENEM de novo ano que vem pra poder passar na faculdade”. Então, teve uma época que eu comecei acordar 5 horas da manhã, fazia algumas coisas ali antes da aula começar, depois eu ia pra aula e no período da tarde eu estudava e fazia tarefas, quando não tinha também mais aula na escola. E também tirava um tempo pra eu poder me exercitar. Fui fazer exercício físico. Ali era o único momento que eu esvaziava a mente e saía de casa. Aí minha rotina começava bem cedo e acabava de noite. Mas eu também sempre tentei dormir cedo, porque eu nunca fui uma pessoa noturna, eu sempre fui mais diurna. Então eu dormia e eu também tinha consciência que, pra eu produzir no outro dia, eu tinha que dormir bem. Então eu dormia ali 10 horas e tentava acordar 5. Quando eu não acordava 5, acordava 6 (C, 18 anos).

Sim, tive que me performar. Aconteceu comigo e também vi acontecer com outras pessoas. O que aconteceu foi muito assim, no sentido financeiro mesmo. Então, de ter que se envolver em mil atividades porque tinha a bolsa e tudo. Eu gostei, eu gostava muito dos meus projetos, foram muito ricos pra mim, mas talvez eu teria me envolvido em menos atividades, sabe? Teria só estudado se eu tivesse uma condição financeira melhor, porque eu sempre me preocupei em ser um problema a menos lá em casa. Desde muito cedo, sabe? Então, se eu estava precisando de um sapato novo só, em último caso, ia pedir pros meus pais. Eu sempre tentava dar um jeito de conseguir de alguma forma, de trabalhar, de juntar um dinheirinho. Então, eu acho que foram nesses momentos que eu me performei. É tanto que no terceiro ano eu não consegui permanecer na assistência 3⁴⁸. Aí eu precisava do dinheiro, então foi quando surgiu a minha pequena empresa com dois colegas, onde a gente vendia docinho. Era a maior correria, a gente tinha que fazer doce, era o maior trabalho pra vender, era o maior trabalho pra receber, mas a gente lidou do jeito que pode e foi muito bom. O fato de não ser de Janaúba, além de lidar com as questões normais, né, tipo esperadas do ensino médio, eu tinha que lidar também com toda a logística “ah, eu tenho que ir pra casa dos meus pais, porque eu tenho essa necessidade de afeto, de tá com eles, eu tenho que me virar aqui sozinha porque, por mais que eu estava morando na casa de familiares, é diferente.” Então era muito eu por eu mesma, em Janaúba. Não é como você estar na casa dos seus pais, sabe? Então, por exemplo, se eu não queria, se eu não podia lavar a louça na casa dos meus pais, tudo bem. Minha mãe ia lavar. Mas, se eu tô morando fora, eu tenho que cuidar da louça. Isso é um tempo a menos. Eu não precisava me preocupar com o que eu ia tomar café na casa do meus pais, por exemplo. Quando eu acordasse, minha mãe já teria cuidado disso, meu café já estaria lá. Essas questões também exigiram bastante, sabe? (A, 20 anos).

Eu acho que o próprio IF me fazia performar. Pra apresentar um trabalho, assim, já envolvia um esforço, né? Antes, na minha antiga escola, a gente nem precisava apresentar um trabalho assim, mais elaborado. E no IF eu tive que aprender a fazer isso. É igual estudar pra prova também, eu não estudava pra prova antes do IF. Eu tinha que me esforçar bastante pra conseguir aprender aquele conteúdo. Acho que pra algumas pessoas que já tinham tido essa experiência antes, foi mais fácil (F, 19 anos).

⁴⁸ A assistência 3 paga o maior valor aos estudantes beneficiados no IFNMG.

Eu acho que, olhando para trás, na hora eu nem pensei nisso, mas o terceiro ano foi bem difícil para mim. Mas olhando depois, eu vi que muita coisa começou ali também; eu acho que foi a beira do abismo, mas só percebi depois. Existia uma cobrança, nós éramos a primeira turma, aí tinha vestibular, esse tipo de coisa. Eu me cobrava sozinho, além disso, eu imaginava outras pessoas me cobrando. Eu me lembro eu me cobrando em relação a tudo; primeiro, não só o vestibular, mas também em nota, eu cobrei muito, sempre quis as maiores notas, fazer tudo, participar de tudo. E nessa época também tinha o vestibular e eu me preocupava muito com o ENEM, nessa época eu nem estava pensando tanto em medicina, eu queria fazer engenharia mesmo, só que eu queria ir para uma universidade boa. Eu tinha essa cobrança (E, 22 anos).

Retomando uma questão colocada por nós no grupo focal, alguns pesquisados acabaram falando um pouco mais sobre “a quem devem a sua aprovação na universidade pública”. Selecionamos alguns trechos importantes de serem analisados:

Eu diria que a minha aprovação se deve primeiramente, a mim. A mim, porque eu acho que ...claro, o apoio que eu tive em casa de ter ambiente adequado de estudo e eu acredito que eu também tive uma formação muito boa. Mas, eu acho que, se eu não me colocasse enquanto um vetor que, além de só receber, também faz, eu acho que eu poderia simplesmente ter optado por outra instituição, por ter ficado por aí. Então assim, foi um esforço também meu, embora tenha tido suporte pra isso. Se fosse sozinha eu não ia dar conta. Tive uma formação de maneira geral, porque pra além do IF, também estudava fora com o Descomplica, né, que é uma plataforma virtual. Eu ficava vendo muito vídeo na internet também (G, 21 anos).

A fala de G (21 anos, estudante de Serviço Social na UFV) remete ao que Martuccelli (2010) chama de “o elogio da habilidade e da capacidade de aproveitar oportunidades”. Para as classes populares, numa sociedade na qual tem-se, muitas vezes, a dupla experiência – por um lado, tudo está bloqueado e, por outro, tudo é inconsistente – o saber aproveitar as oportunidades é um imperativo pragmático. E, para aproveitar a oportunidade, é preciso ter uma forma de inteligência que combine sagacidade, prudência, ousadia, olfato, atitude, alerta, desenvoltura, finta. O importante é saber evitar obstáculos e se performar. Reconhecendo isso, apresentar-se heroicamente, fazer um elogio a si mesmo e lhe dar o mérito, é algo quase que natural. Afinal, esses indivíduos sabem bem que depende muito mais dele e de suas ações o alcance de seus objetivos. Eles já aproveitaram o pouco que lhes foi dado e fizeram disso energia suficiente para acessar aos lugares que almejam.

Elogiar suas habilidades e a capacidade de aproveitar oportunidades não significa que esses estudantes não reconheçam suas limitações. Ao contrário, é por reconhecê-las, que precisam pensar em estratégias que lhes permitam avançar, “tensionar o elástico”, pensar em como aproveitar melhor essa oportunidade que, talvez, seja a única e como tirar o melhor das relações ali estabelecidas. Isso fica explícito na fala de A (20 anos) e B (19 anos):

Olha, eu devo muito à formação que eu tive no instituto. É surreal, porque “eu não sou um alecrim dourado”, tipo, não sou super inteligente e tal. As coisas acontecem aqui, na labuta mesmo, de sentar a bunda e estudar mesmo. Só que eu sempre tive o raciocínio assim: “ah, eu vou fazer uma prova que me cobra o conteúdo do ensino médio, então, se eu tiver ido muito bem no ensino médio, por consequência, eu farei bem essa prova”, O ENEM, no caso. E como eu tive acesso ao instituto, para mim era muito claro que eu estava tendo ali muita coisa que eu ia precisar. Então, meu segredo foi esse, sabe? Desde o início, desde o primeiro ano, eu me esforçava muito na escola, então... ah tá, minha preocupação era essa, de aprender o que eu devia aprender naquele momento. Então tava tendo aula de biologia, a gente tava estudando biologia celular. Eu me preocupava em aprender muito bem aquilo pra, quando chegasse lá na frente, eu não precisasse aprender o que eu já deveria ter aprendido. E o que me fez ter um esforço muito grande foram realmente essas questões assim de logística. Então, ao mesmo tempo que eu tinha que me preocupar com a escola, eu tinha que me preocupar com o dinheiro do lanche da semana. Ao mesmo tempo que eu tinha que me dedicar para as tarefas que eu gostava, eu também tinha que me preocupar com algumas tarefas que eu não gostava tanto, mas que as obrigações me exigiam delas, sabe? Isso tudo fez eu desenvolver muita autonomia, muita maturidade, mas tem problemas que poderiam ter sido evitados. E também teve tantas questões assim de relações, eu criei vínculos com pessoas que eu trago para a vida adulta agora, de muito muito amor mesmo e foi. Foram essas coisas que permearam a minha entrada na USP (A, 20 anos).

Quando a gente tá no ensino médio, a gente tinha aquela coisa na cabeça “ou eu tenho que passar na faculdade ou tenho que arrumar um emprego.” Eu não me imaginava fazendo faculdade hoje. Era meu sonho fazer faculdade, mas entre o tempo que eu me formei até que saíram os resultados, eu ficava pensando assim “será que eu vou conseguir?” Já estava ali pensando em sair entregando currículo, mas eu falei assim “não, vou esperar. Vou dar um tempo pra minha cabeça. Vou ver se realmente é isso que eu penso de mim.” Mas aí, quando saiu o resultado, nossa eu fiquei tão feliz assim comigo mesma que era, tipo assim, uma realização. Eu sei o quanto eu batalhei pra conseguir entrar. O tanto de gente que me motivava a cada dia, que não me deixava desistir. Várias vezes eu tive vontade de desistir de tudo, de deixar a faculdade pra lá. Mas não, eu continuei. Então, quando eu entrei, nossa, eu chorei demais!” E quando eu vi que eu passei em duas faculdades, nossa... No fundo, eu achava que eu não era capaz, mas foi tipo uma provação mesmo e eu vi que eu era (B, 19 anos).

Essas ideias de “saber exatamente quem se é”, de entender os seus limites e potencialidades, de compreender a sua inteligência, as suas habilidades, o apoio recebido dos pais (apesar do baixo capital cultural) ou de pessoas próximas, dos elogios durante toda a sua vida escolar, podem ter sido fatores importantes que levaram o estudante de medicina E (22 anos), ao seu ganho máximo de potência. Esses fatores estão presentes em sua fala:

Primeiro, não existe uma coisa só. Eu sempre gostei de aprender e estudar e eu tenho facilidade de aprender rápido, qualquer coisa. Além disso, eu tenho uma cobrança intrínseca que, às vezes, faz até mal. Eu acho que também tem uma coisa de ambiente, meus pais não são ricos, mas nunca faltou nada para mim, eles sempre deram apoio para tudo que eu queria fazer, eu sempre tive um ambiente propício para isso. Minha vida toda eu sempre fui ativo, participei de tudo, fiz exercício saudável, esse tipo de coisa. O ambiente era propício para eu conseguir fazer as coisas que eu fazia. Eu acho que eu falei isso no grupo focal, desde do prezinho o pessoal já falava de mim. Eu cresci com isso, um monte de coisa a meu favor. Meus pais nunca foram muito de viajar, ler, assistir filmes, então a carga cultural nunca foi grande. Eles sempre

apoiaram minhas ideias e deram bagagem para fazer minhas coisas, ir tocar violão, compraram violão, se eram meus peixes, me davam dinheiro para comprar meus peixes, se eram livros, me davam dinheiro para comprar livro (E, 22 anos).

Para Araújo e Martuccelli (2019) esse elogio da força não leva esses atores sociais a desconhecer a necessidade de suportes e ajudas diversas (ROBLES, 2000). O elogio dos seus atributos, para os autores, está, em geral, associado à valorização dos recursos relacionais que podem ser mobilizados em benefício próprio (LECHNER, 2006). Eles sabem usar as suas habilidades e atributos pessoais associados aos recursos presentes nas relações que estabelecem. Contudo, um traço importante da individualidade popular é que, na medida em que esses atores sociais sabem que não de lidar sozinhos com as intempéries (no final, são eles por eles mesmos), uma alta dotação energética é acionada como suporte à força que resguarda a possibilidade de resistir aos embates do mundo. Como dissemos, nesses casos, a força do caráter popular expressa-se muito mais como atributo pessoal do que em termos de consciência de classe.

Como forma de aprofundarmos na questão das *épreuve* ou provações, discutidas no grupo focal, pedimos que os estudantes nos dissessem mais acerca de certos momentos ou provações sociais que caracterizaram o momento histórico que viveram, coletivamente, durante o Ensino Médio Integrado.

Para Assis (2021), diferentemente de Lahire e de Kaufmann que avançam suas abordagens a partir de uma atenção microssociológica, Martuccelli (2007) sugere uma sociologia do indivíduo que se quer uma macrosociologia das sociedades singularistas modernas, nas quais as experiências individuais foram deslocadas para o centro da vida societária. Seu interesse não é, como nas análises bourdieusianas, nos reflexos dos condicionamentos sociais sobre a agência, nem na dialética interiorização/externalização, mas no trabalho realizado pelos indivíduos sobre a sociedade e sobre si mesmos quando diante das provações sociais que caracterizam o momento histórico em que vivem. Influenciado por Wright Mills (1980), partindo das experiências individuais, Martuccelli procura compreender as estruturas sociais que caracterizam a realidade social sem perder de vista como tais estruturas se imbricam às vidas individuais. Desse modo, sugere uma mudança de perspectiva, atribuindo à sociologia dos indivíduos a função de ser também uma sociologia para os indivíduos, reveladora dos tipos de individuação pelos quais podem passar enquanto induzidos a produzirem a si mesmos como parte de uma dinâmica societária.

A nossa intenção foi compreender “se” e “como” essas provações foram experimentadas, especialmente, como podem ter ajudado na construção das trajetórias de

sucesso dos estudantes. As *épreuve* são experiências transversais a todos os indivíduos que vivenciam, juntos, experiências comuns num mesmo momento histórico. Para Ferreira (2015) *épreuve* é uma construção indutiva e abstrata que serve para enquadrar e categorizar aqueles eventos e momentos mais ou menos duros que compõem a história social da vida individual. Assis (2021) afirma que, ao percebermos o que há de comum nos relatos individuais, indutivamente são reconstruídas as provações sociais a partir das quais as experiências particulares se convertem em chaves de acesso às estruturas da sociedade. Assim, entende-se não um caso individual em si mesmo, mas, a partir da diversidade de vivências apresentadas pelos inquiridos, encontra-se o tipo de indivíduo que é exigido pela sociedade em que eles se situam.

Uma primeira *épreuve* que observamos nas falas dos pesquisados foi algo não dito nas linhas, mas nas entrelinhas das suas respostas: o processo seletivo para entrada no IFNMG – Campus Avançado Janaúba foi a primeira “prova de fogo” vivida pelos estudantes. Interessante que não conseguimos fazer essa análise durante o grupo focal, apenas depois, quando aprofundamos algumas questões nas entrevistas compreensivas. Dessa maneira, a primeira grande provação que tiveram que passar deu-se antes mesmo de ingressarem formalmente na instituição. O processo de seleção foi um momento difícil para esses estudantes por vários motivos: 1. Eram sabedores das suas desvantagens culturais; 2. Pelo alto número de candidatos por vaga; 3. Pelas dores e inseguranças próprias que qualquer “rito de passagem” traz; 4. Por deixarem suas escolas onde passaram grande parte de sua vida escolar e, em consequência, seus colegas de ensino fundamental; 5. Por entenderem que, talvez, aquela era a única oportunidade que teriam para ingressarem em uma boa universidade; 6. Pelo peso de tentarem satisfazer o desejo e a expectativa dos seus pais; 7. Aqueles estudantes de cidades vizinhas, não sabiam como iriam manter-se em Janaúba; dentre outros fatores.

Foi um momento que eu tive que me dedicar. Todas as estruturas que eu achei que eu sabia, que eu era inteligente e tudo mais, foram colocados por terra (G, 21 anos).

Eu nem sabia o que era o instituto e eu coloquei na cabeça. Ano que vem eu vou fazer a prova também. Aí pronto! Passei o ano inteiro falando isso e depois eu descobri que na minha cidade, Jaíba, o pessoal tinha o costume de ir para Montes Claros, a galera que os pais eram mais instruídos e tudo, tinha uma condição financeira melhor. Eu falei assim, eles vão para Montes Claros, eu vou para Janaúba. Fiz a prova e deu certo. Eu fiz a prova pro Instituto sem saber onde eu ia morar. Minha mãe falou: “Vai lá, faz, estuda. A gente dá um jeito” (A, 20 anos).

Eu sei o quanto eu batalhei pra conseguir entrar (B, 19 anos).

Minha irmã entrou primeiro do que eu no ensino médio no Instituto. Então, a gente já tinha uma ideia que era um ensino público melhor, uma qualidade melhor e que eu estar ali seria melhor para mim, eu teria uma perspectiva maior. Então, eu vendo a

minha irmã lá, foi como se ela estivesse me incentivando a ir também. E minha família vendo o desenvolvimento dela lá também, me incentivou a fazer a prova (C, 18 anos).

Eu tinha algumas referências que já estavam no IF, e muita gente falava, na época: “nossa, o IF”! Então, começou a virar popular, muita gente começou a falar e aí eu fiquei interessada, eu já estava querendo sair da minha antiga escola, não estava gostando muito e fiz a prova para 3 escolas, duas particulares e o IF, e aí eu passei nas três, só que eu escolhi o IF, por ser uma escola pública e acho que foi o melhor para mim (F, 19 anos).

Segundo Ferreira (2015), a noção de *épreuve* supõe um processo, formal ou informal, de seleção. “Nossas sociedades são cada vez mais baseadas na seleção. E para exercer essa seleção os indivíduos são submetidos a uma série de *épreuve*” (MARTUCCELLI, 2006, 103). Essas provações são inseparáveis do conjunto de desafios estruturais. Os indivíduos não têm os mesmos recursos neste processo de seleção e, com efeito, alguns têm mais recursos ou chances do que outros. Mas, ao contrário da noção de dominação, que deixa subentendido que o processo de seleção já está definido desde o início, a noção de *épreuve* abre o espectro do processo de seleção. Dessa forma, para Martuccelli (2006) cada uma das provações enfrentadas pelos atores sociais é objeto de uma seleção mais ou menos aberta, ou seja, apesar da força da estrutura sobre os corpos marginalizados, há também o espaço para a construção de processos de individuação.

Uma *épreuve*, como afirma Danilo Martuccelli (2006, 2015), é um desafio endereçado a cada pessoa, que convida a enfrentar, de seu próprio jeito, os problemas que se desenham ao longo de uma jornada transformadora. Segundo Moriceau (2023), Martuccelli (2015) dialoga com o conceito de experiência em John Dewey (2005, p. 95), para quem a experiência “constitui- -se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção à sua consumação através de uma série de vários incidentes”. Dito de outro modo, para Dewey, toda experiência é o resultado da integração entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive. Não se trata de estímulo-resposta, mas de uma relação mútua de afetação que requer a construção de uma articulação reflexiva entre os acontecimentos vividos para que ação e consequência estejam juntas na percepção. Ao estabelecer conexões entre o que já foi feito e o que se deve fazer em seguida, os sujeitos utilizam sua capacidade reflexiva para ordenar o que foi experienciado e para encontrar percursos possíveis de ação futura.

Como relatado nas análises do grupo focal, a Pandemia da COVID-19 foi a grande provação vivida por alguns estudantes pesquisados durante o EMI. Anjos e Cardoso (2022) apontam que a pandemia se apresentou como um dos cenários mais complexos e multifacetados do mundo moderno e incidiu decisivamente no local, nas ruas, nas habitações, no cotidiano dos indivíduos. Contudo, foram as atividades escolares que se tornaram um dos símbolos

emblemáticos da premente necessidade de distanciamento social. Instituições educacionais, com seus cursos regulares até então presenciais, de um momento para outro, tiveram que adotar a prática do ensino remoto, surpreendendo discentes, docentes, famílias e gestores.

Dessa maneira, passar pela pandemia, adaptar-se à uma nova rotina de estudos, distanciar-se dos amigos, colegas e da cultura escolar em plena adolescência, além de sentirem o peso das desigualdades, que foram multiplicadas durante este tempo, foi um teste de coragem (*met à l'épreuve*) para esses indivíduos. Enfrentar um desafio, nesse sentido, para além dos traumas, pode também se configurar “como uma história de transformação que produz individuação e subjetivação” (MORICEAU, 2023, p. 69). Para o autor, esse enfrentamento não é uma resposta à crise, mas a construção de uma aventura que traça a elaboração de uma possível resposta. Isso faz com que as pessoas experimentem (*éprouver*) coisas e sentimentos novos, até então desconhecidos. Essa experimentação pode trazer angústia, insegurança e medo diante da necessidade de inventar outras relações sociais. Entretanto, ao mesmo tempo que uma *épreuve*, como a pandemia, é extenuante, pode também renovar nossas forças e alimentar um imaginário de esperança para fazer face aos desafios que virão. Ainda que a experimentação de estratégias nunca antes utilizadas tenha gerado angústias e requisitado o investimento em novos vínculos, houve também a abertura a novas possibilidades, expectativas e uma clareza maior acerca do fato de que a vulnerabilidade não é algo negativo, que enfraquece as pessoas quando elas mais precisam lutar. A percepção da própria vulnerabilidade e da vulnerabilidade dos outros é o primeiro passo para compreendermos que dependemos do refazimento constante de nossas articulações intersubjetivas, uma vez que são esses rearranjos que modificam as condições de nossa vulnerabilidade e nos permitem experimentar outras sensibilidades diante de uma diversidade de posições e maneiras de enfrentar as provas existenciais (MORICEAU, 2023, p. 70).

Eu acho que foi a pandemia mesmo a grande provação. Foi um empecilho bem grande no ensino médio, né? O terceiro ano foi todo *online* e eu acho que isso impactou bastante, porque o terceiro ano é o momento final, que cê tem que focar e aí a pandemia veio e bagunçou tudo, pra todo mundo e ficava aquela incerteza. Vai voltar, não vai voltar, quando vai voltar, se vai dar certo e acabava que não dava certo, era uma incerteza. Eu acho que, no início, quando a gente estava ainda com essa notícia recente, que ninguém sabia o que que era, quando ia voltar e tal, eu fiquei assim, em choque. Deu um choque mesmo. Eu fiquei sem saber o que que eu ia fazer, como é que eu ia estudar sem o professor. Porque demorou um tempo pra adaptar, né, no ensino online. E aí, durante esse tempo, até adaptar, eu ficava sem saber o que que eu ia fazer. E era bem incerto. Mas aí depois, quando voltou, quando ficou um pouco mais perto do ENEM, eu falei: “tenho que focar, tenho que estudar, porque senão, não vou conseguir entrar na faculdade (F, 19 anos).

O primeiro ano presencial foi muito intenso por conta da adaptação; foi tudo muito novo. Foi uma energia completamente diferente. Eu até falo com meus colegas que foi pouco o tempo que a gente viveu presencial no ensino médio, mas o que a gente viveu foi muito intenso. Tinha hora que a gente tava muito feliz, muito empolgado, outra hora a gente tava desesperado, chorando. Então eu acho que me marcou muito (C, 18 anos).

Cabe aqui ressaltar que Martuccelli defende a ideia de que as *épreuve* são resultados de uma análise histórica circunscrita num contexto nacional, isto é, que os seus efeitos não são extrapoláveis para todas as sociedades contemporâneas. Contudo, acreditamos que a pandemia da COVID-19, mesmo sendo um acontecimento mundial, seja sim uma *épreuve* a que os estudantes foram submetidos por ter incidido no local e no cotidiano desses indivíduos, além de ter sido experimentada por todo o grupo, ao mesmo tempo.

Em conformidade com Martuccelli (2006), a primeira dimensão das *épreuve* é o fato de ser uma situação difícil ou dolorosa, em que somos confrontados e, que de uma forma ou de outra, aprendemos a ter uma dimensão particular delas. Nenhuma *épreuve* acontece sem que tenhamos uma percepção dela. Mesmo que haja dor e sofrimento, os atores sociais estão cientes que estão imbrincados em uma situação e a ela submetidos. Martuccelli (2006) assegura, então, que é a partir dessa percepção que o ator social se vê impelido a dar uma resposta à provação, enfrentando-a e mobilizando, implicitamente, uma concepção particular de indivíduo.

Questões sobre o contexto político e econômico também foram colocadas pelos estudantes egressos como grandes provações por que tiveram que passar durante os três anos de EMI. Interessante destacar a maturidade de análise que eles têm ao tecerem comentários sobre a instabilidade política gerada pelo golpe parlamentar e o impeachment da presidenta Dilma Rousseff; o corte de orçamento que veio com a Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos, a PEC 241; a greve das instituições federais de ensino; a ocupação que os estudantes e professores fizeram do IFNMG – Campus Avançado Janaúba; a eleição de Jair Bolsonaro e o conseqüente desmonte das instituições públicas; o desincentivo à pesquisa, etc.

A estudante C (18 anos), egressa da última turma que analisamos (2019 – 2021), sentiu na pele os efeitos do corte de gastos que houve no IFNMG devido à PEC 241. Segundo ela, sua irmã, também egressa da instituição, viveu e aproveitou tudo o que o campus pôde oferecer e ela, além da pandemia, sofreu com as conseqüências nefastas da “PEC do Fim do Mundo”.

Além da pandemia, teve também a contingência, com relação financeira também ao IF. Porque eu lembro que minha irmã estudava lá e fazia um monte de viagens técnicas, participava de um monte de projetos. Aí, quando eu cheguei lá, teve a contingência e eu participei dos protestos. Então, eu acho que isso atrapalhou um pouco, porque tirou, além das viagens, as bolsas de extensão e pesquisa. Isso foi no meu primeiro ano, que foi presencial (C, 18 anos).

Outros depoimentos também apontaram na mesma direção e mostraram como a PEC 241, a instabilidade política vivida no país e a consequente vitória de um candidato da extrema direita foram sentidas e internalizadas por todos.

Para os estudantes pobres que acessam a Rede Federal, as oportunidades que terão a partir do recebimento da assistência estudantil, das bolsas por participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, as viagens técnicas, as viagens culturais, os intercâmbios, as parcerias interinstitucionais, etc., fazem parte do imaginário popular desses estudantes. Adentrar em uma instituição como essa é ver um mundo de possibilidades; é experimentar o que nunca havia sido experimentado; é conhecer o até então desconhecido. Fazer parte, como estudante, de um momento histórico no país, quando as instituições federais de ensino foram diretamente atingidas pela PEC 241, é ver ruir um mundo de possibilidades. Desde 2016 estamos vivendo os 20 anos desse retrocesso, em que são diminuídas as chances de o país prosperar pela educação, e de se conformar com um futuro sem avanços consideráveis.

Olha, eu lembro muito da situação política, né, porque antes deu entrar no ensino médio a gente teve o Impeachment. Aí em seguida o trem começou a desandar tudo e eu senti muito o impacto disso, porque a escola começou a sofrer ataque também, né, as instituições públicas. E a gente teve cortes de verba. Então, foram as coisas mais emblemáticas que aconteceram; da gente ter que reduzir gastos. Eu não consigo me recordar de mais nada, sabe? Eu acho que foi essa instabilidade política mesmo e esse desmonte das instituições públicas, esse desincentivo à pesquisa, à educação. Sim, foram as coisas que mais me afetaram (A, 20 anos).

Eu acho que é muito interessante pensar, porque foi mais ou menos ali no período do golpe. Então teve golpe, teve o Temer assumindo o poder, teto de gastos. Então, foi um período de aprendizagem, porque a gente tava lidando com um monte de mudanças políticas muito importantes, que a gente não conseguia entender muito bem, que a gente não sabia o que tava acontecendo, mas que a gente sabia que precisava fazer alguma coisa sobre isso. Então, eu acho que esses momentos foram muito importantes pra gente começar a desenvolver uma consciência política e da importância de tomar um posicionamento quando as coisas acontecem. E eu também me lembro de quando a gente ocupou o campus, assim, do nada a gente decidiu “vamos ocupar o campus” e foi muito interessante, porque pela primeira vez a gente estava tendo autonomia e “tomando as rédeas” de um movimento; de algo que a gente considerava importante e que ia além do que a gente era. Então, um monte de aluno acampou, ocupou a escola e falou “ninguém vai entrar, pronto”. E aí foi um momento muito importante para criar um senso de autonomia e eu acho que até para formar uma ideia de que a gente era capaz de fazer mudanças e de impactar o nosso ambiente. E também a eleição e a chegada do Bolsonaro ao poder, eu lembro que foi uma coisa muito forte. Eu tava tendo discussões com várias pessoas, eu lembro de eu

conversando com vários adultos falando que o porquê de não votar no Bolsonaro, sabe? Adolescente que não tinha consciência nenhuma política, não sabia nem o que tava falando, mas pelo menos, tava falando a coisa certa. Aí agora eu fico “tá vendo, eu de 17 anos tava certa? Eu avisei, ninguém quis me ouvir”. Eu chorei discutindo com a minha mãe que falou que ia votar no Bolsonaro. Chorei discutindo com ela, chorei quando ele ganhou. Lulinha 2022. Todo mundo sabe, vem aí. E aí é outro ponto. É muito triste a gente chegar num ponto de pensar assim “crescemos num mundo que tinha o “Ciência Sem Fronteiras”, que tinha um monte de oportunidade, bolsa estudantil, aí agora a gente vive isso aqui, né? Querendo cortar a bolsa, não tem professor substituto, tudo dando errado, né? (D, 19 anos).

O que eu lembro foi a questão da greve, da PEC 241. Que teve greve no IF, nós alunos saímos na rua, fizemos manifestações, fizemos cartazes, corremos atrás dos nossos direitos (B, 19 anos).

A força desses enunciados e a linguagem como instrumento de poder desses estudantes confirmam o que Eagleton (1996) aponta sobre a ideia de linguagem em Bourdieu. Para ele, é essencial examinar a linguagem a partir das condições sociais de produção dos enunciados, e que o importante na fala é a autoridade ou legitimidade em que ela se apoia. A isso Bourdieu chama de potência simbólica ou capital linguístico, algo permanentemente por nós observado a partir das falas dos estudantes pesquisados. Dessa maneira, possivelmente, o ganho de capital cultural tardio por esses estudantes deu-se, sobretudo, a partir do “refinamento da sua linguagem” e, conseqüentemente, da potência dos seus discursos. Não bastaria a esses indivíduos a compreensão crítica das provações pelas quais passaram; mas externalizar isso de uma forma competente, potente e honesta, foi um diferencial importante para a nossa análise, dada a riqueza de detalhes e o alto grau de conhecimento e criticidade presentes nos enunciados.

Por fim, perguntamos aos estudantes egressos⁴⁹ quais foram as experiências positivas e negativas vividas por eles no IFNMG – Campus Avançado Janaúba; o que os marcou e ficou da instituição, dos professores e colegas e o quanto isso agregou em sua vida. Pedimos, ainda, que resumissem a experiência de ter cursado o EMI em apenas três palavras. A nossa intenção com essa última questão foi fazer um jogo rápido e captar impressões que, porventura, tenham nos escapado e compreendermos, melhor e finalmente, os ganhos de capital cultural tardio incorporado na vida desses indivíduos e que tenham, de alguma maneira, impactado em suas trajetórias.

Em relação aos pontos negativos e positivos a partir das experiências vividas, A (20 anos) destaca que, morar fora de casa para estudar foi libertador, porque ela pode ser quem ela

⁴⁹ Infelizmente, o áudio falhou no final da videoconferência que fizemos com E (22 anos), não permitiu que pudéssemos transcrever suas respostas para esta última questão. Dessa forma, analisaremos apenas os depoimentos dos outros seis estudantes pesquisados.

quisesse ser, pode se reinventar e descobriu, assim, quem ela era. Isso é um sinal de grande maturidade quando se trata da vida de uma adolescente em busca de identidade.

Qualquer coisa? Olha, eu me descobri muito, sabe? Foi o que mais me marcou. Eu comecei a descobrir quem eu era. Então, a partir das relações pessoais, eu descobri que eu nasci para lidar com pessoas, nasci para lidar com comunicação. Então foi uma fase muito de identidade, de eu saber quem eu sou no mundo, de eu saber aquilo que eu gosto, aquilo que eu não gosto. E foi muito bom poder me reinventar, né, porque como eu tava morando num lugar novo durante o ensino médio, eu podia ser quem eu quisesse. Não tinha muito essa marca de “ah, você era assim, agora você é diferente”. Então eu podia ser a pessoa que eu queria me tornar, sem ter essa marca, sabe? E isso me marcou muito (A, 20 anos).

Para D (19 anos), um ponto positivo foi participar de projetos com um professor que, além de incentivá-la muito, era para ela, na falta da representatividade do pai biológico, uma figura paterna. O ponto negativo diz respeito ao ruído existente em suas experiências interpessoais com os colegas de turma.

Eu acho que a oportunidade de fazer determinados projetos com o meu professor de Geografia foi uma coisa muito positiva, porque a gente mantém uma amizade até hoje, inclusive. Foi uma figura paterna muito positiva que eu tive que eu não tinha tido anteriormente. Então, eu acho que isso foi muito importante, porque o meu pai não se importa. É o que você falou, meu pai ele não me suporta, ele não fala comigo, ele não tá nem aí. E ter uma figura paterna mesmo, de preocupação, de ensinar coisas, eu acho que foi muito positivo. De questão negativa, eu acho que tem algumas coisas, mas não são tão necessariamente ligadas ao Instituto como Instituição, mas ligadas às experiências pessoais mesmo de que a gente já discutiu antes (D, 19 anos).

Para F e B (19 anos), foram as viagens pela instituição que ficaram positivamente marcadas em suas memórias:

Eu acho que a viagem de Ouro Preto me marcou muito. Principalmente porque a gente foi em Inhotim antes de Ouro Preto. E nossa, eu preciso voltar naquele lugar, porque me marcou demais, demais. Nossa, eu amei! Amei muito! (F, 19 anos).

Eu acho que as viagens marcaram bastante, ficaram assim, guardadas na lembrança. Negativamente, eu acho que teve nada não (B, 19 anos).

Uma outra questão dizia respeito às impressões que ficaram do IFNMG – Campus Avançado Janaúba. Palavras como apoio, bolsas, monitoria, oportunidades, pesquisa, extensão, possibilidades, suporte, estrutura, visão de mundo, conhecimento, boas lembranças, foram citados nas respostas:

Eu acho que ter o apoio que a gente tinha, tanto com bolsa quanto essas outras oportunidades, sabe, eu acho que é essencial. Então, por exemplo, poder ter dado monitoria, poder ter sido bolsista de pesquisa e extensão, simplesmente eu acho que é tudo. Eu acho que é uma experiência muito boa. Então, o suporte e a estrutura que a gente tinha lá, é o que eu gostaria que todo mundo pudesse ter, sabe? (G, 21 anos).

Ah, uma Instituição que eu acredito que me proporcionou outra visão de mundo e me proporcionou outra vida (C, 18 anos).

Então, eu sou apaixonada pelo instituto. É meio complicado me colocar para falar sobre ele, porque é tanto que uma professora fala nas aulas pra minha irmã, “ah, a irmã dessa menina aqui é apaixonada pelo instituto”. Porque, de fato, eu sou. O que melhor ficou do instituto? Tudo de melhor ficou; essa possibilidade de que as coisas são possíveis. Essa expansão de mundo. É o que eu mais me recordo dele, que era um ambiente que me trazia essa perspectiva de que “tem como”, “dá pra fazer”. Se você tiver as ferramentas e for orientado de como usá-las, você consegue. Então, foi o que mais me marcou assim (A, 20 anos).

O conhecimento. Eu acho que foi um acesso que a gente não teria em outros contextos e isso foi muito importante (D, 19 anos).

É, as lembranças que eu tenho da instituição... Nossa, o dia - a - dia lá, correria, até a correria era legal, era divertida. Eu gosto de lembrar de quando vivia aquela correria de 3 trabalhos, prova e tal. Era muito bom! (F, 19 anos).

Tudo. Ali eu, graças a Deus, não tenho do que reclamar (B, 19 anos).

Essas falas mostram como o IFNMG – Campus Avançado Janaúba, enquanto instituição pública e federal de ensino, bem como todas as possibilidades que oferece a partir da assistência estudantil e seus desdobramentos, foi importante na construção das trajetórias desses estudantes. Não iremos discutir aqui como, ao contrário, essa instituição pode, conforme denuncia Bourdieu (2018) em “Os Herdeiros”, ter contribuído para a perpetuação e legitimação das desigualdades abrigadas sob o véu da neutralidade, da racionalidade meritocrática e da democratização da educação. Apesar de concordarmos com essa denúncia bourdieusiana, não foi a nossa intenção, nesta tese, aprofundarmos nessa questão. Reconhecedores do funil seletivo que, ainda hoje, apesar das cotas, é o ensino público federal, concordamos que as constatações de Bourdieu sobre o “mito da escola universal republicana” não perderam a sua vitalidade. Entretanto, o nosso interesse foi compreender como, apesar da reprodução da cultura dominante engendrada pela escola, alguns estudantes com alto déficit de capital cultural de origem, ao terem contato com a cultura escolar do IFNMG – Campus Avançado Janaúba e de toda a Rede Federal, aproveitaram as oportunidades, incorporaram um capital cultural (tardio) como um meio de compensar suas desvantagens e avançaram, contrariando prognósticos.

Ainda na tentativa de aprofundarmos nessa questão, perguntamos a eles o que de melhor ficou de seus professores e de seus colegas. Em relação aos professores, os estudantes apontaram como esses mestres ensinaram coisas que estavam além dos conteúdos; apontaram

perspectivas de futuro; despertaram a paixão por aprender; motivaram; acolheram; inspiraram e construíram boas relações de amizade.

O que de melhor ficou foi essa construção de que não é só conteúdo, não é só nota. Eu vejo a escola muito além do que aquele pragmatismo do que, tipo é isso e aquilo. E eu acho que, vocês, de modo geral, possibilitaram isso pra gente, porque embora com um posicionamento diferente, no final das contas, a gente tinha que aprender tudo que nos foi dado e a maioria tinha esse posicionamento mais, mais na minha *vibe*, eu diria assim, né? De que conhecimento não é só uma caixinha (G, 21 anos).

Meus professores, além de me ensinarem o conteúdo do ensino médio, me ensinaram também coisas sobre a vida, como, por exemplo, os conteúdos da ementa que você fez sobre a história da mulher. Foi mais do que só conteúdo de ensino médio. Com relação também à perspectiva de um futuro melhor, de outras coisas. Professores que eu carrego pra mim (C, 18 anos).

É a paixão por aprender. É uma coisa assim, surreal. Tem horas que eu tenho umas aulas hoje em dia tão boas que eu paro e penso: “nossa, era essa sensação que eu tinha ao ver a aula daquele professor, sabe”. Então, sempre eles sempre foram, assim, como pessoas que guiaram ao conhecimento. Então a gente nunca teve essa relação, assim, autoritária de “ai, eu sou o detentor da razão e vocês são meus subordinados”. Não. Claro que a gente tinha aquela hierarquia, né, porque realmente ele era a pessoa que tava transmitindo o conhecimento, mas também eu tive muito acolhimento desses professores. Então cada um tinha seu estilo, tinha alguns professores que eram pouco mais rigorosos com métodos, com estruturas de aula, tinham outros que eram mais esdrúxulos, sabe? Então a gente teve essa dinâmica de cada professor se demonstrar de uma forma muito rica. As nossas discussões nas aulas de filosofia e sociologia também eram coisas assim muito ricas, que dava gosto de você pegar o livro, de você não entender nada e você voltar a ler de novo pra entender alguma coisa, de fazer um mapa mental, de partilhar com a turma aquela dinâmica aberta de vocês, da gente ir construindo o diálogo, sabe? Então, foram coisas assim que eu trago a marca disso até hoje (A, 20 anos).

Eu acho que a ideia de que você é capaz de criticar e questionar e chegar longe. É uma coisa que ficou, inclusive que você falava muito. Quando eu fui fazer o Sisu eu não sabia o que eu queria fazer e eu chorei, eu fiquei muito mal porque eu queria fazer alguma coisa que fosse me dá uma segurança. Porque é isso que a gente sempre quer, né? Segurança no futuro. E aí eu estava pensando em qual engenharia eu ia escolher. E não é nem que eu não gosto de exatas, eu faço conta muito bem, eu gosto muito de matemática, mas não era isso que eu queria para minha vida. Eu queria entender pessoas, eu queria conhecer mais sobre relações, eu queria estudar história, eu queria saber mais coisas. E me lembro muito de você repetindo várias vezes que não importa se você está escolhendo um caminho em uma área que é conhecida e que é “respeitada” ou se fosse tá fazendo algo que você gosta de verdade e que é de humanas, porque é isso que vai fazer a diferença. Então foi muito importante no sentido de “tá tudo bem escolher fazer o que você quer fazer”, “tá tudo bem escolher o caminho que você acha melhor”, porque as coisas vão se ajustar no futuro e vai dar tudo certo. Aí eu escolhi uma com um nome chique pra não fazer filosofia, porque eu fiquei preocupada. Aí eu escolhi uma com o nome bonito. Nem sabia o que que fazia (D, 19 anos, acadêmica de Relações Internacionais).

Dos professores? Eu acho que, além dos professores serem nossos professores, eles eram nossos amigos. E isso não deixava eles próximos; chegavam e conversavam no corredor e depois da aula, sempre, sabe? E isso eu achava muito bom. Então essas conversas fora de horário de aula, eu acho que me marcaram. Eu gostava bastante (F, 19 anos).

Eu acho que a dedicação que eles tinham com a gente, né? O carinho. A gente se sentia bem próximo assim, bem acolhido (B, 19 anos).

Essas respostas revelam novas possibilidades de reflexão, abrindo o precedente para análises mais otimistas no que diz respeito, como salienta Barbosa (2009), o quanto pode ser significativo o contexto da sala de aula como variável explicativa para a desigualdade do desempenho dos estudantes. Para a autora, variáveis como formação profissional e acadêmica inicial (destacamos aqui que todos os professores do IFNMG – Campus Avançado Janaúba têm formação em nível de Mestrado ou Doutorado, em andamento ou já concluídos); formação profissional e acadêmica continuada; experiência; estilo; etc., exercem consideráveis efeitos positivos no desempenho de estudantes. Dessa forma, a autora consegue, a partir de uma grande pesquisa em escolas públicas de Belo Horizonte, transpor as explicações muito difundidas e que procuram levar em consideração exclusivamente variáveis sociofamiliares ou apenas individuais, de maneira quase que naturalizada, como fatores das desigualdades de desempenho. Ao nosso ver, essas variáveis são bastante recorrentes (inclusive, foi o que nos propusemos a analisar nesta tese), porém, é preciso estarmos atentos também para a variedade de outros fatores como a importância do trabalho docente e o “efeito da escola” que podem, pelo menos em parte, reduzir os efeitos das desvantagens da posição social dos alunos sob o seu desempenho escolar.

hooks⁵⁰ (2013) enfatiza que a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.

Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p.273).

Ir além dos determinismos sociais que muito já tomaram conta das análises sobre a educação (BARBOSA, 2009, p. 411) “é olhar em outra direção e acreditar ser possível demonstrar um quadro otimista que aponte para a superação dos enfoques estritamente deterministas sobre o atual papel da educação”. Pesquisas empíricas como a nossa podem lançar novas possibilidades de reflexão acerca da relação entre desigualdades e desempenho escolar e desvendar novas variáveis, como é o caso, ainda, do papel dos colegas de classe na vida desses

⁵⁰ bell hooks escolheu grafar seu nome em minúscula a partir de um posicionamento político de recusa do ego intelectual..

estudantes de classes populares. Pedimos que os estudantes, de forma resumida, dissessem o que “ficou dos colegas de classe”.

“Aprender a lidar com a diversidade e as diferenças”; “consenso”; “companheirismo”; “amizade”; “construção de relações”; “acolhimento”; “senso de pertencimento”; “a capacidade de entender por que as pessoas são da forma que são”; “o benefício da dúvida”; “lembranças do que foi vivido fora do ambiente escolar, em outros espaços de socialização”; “aceitação”, foram as ideias que se destacaram:

Aprender a lidar com a diversidade. E que todo mundo tem uma opinião. Uma opinião na qual vai defender com unhas e dentes, e tudo bem, e tudo bem. Porque o meu viés não é o mesmo, não é o mesmo que o outro. Não é porque eu tô certa que o outro tá errado, ou ao contrário. Então, eu acho que, acho que esse lidar com a diferença aí. E precisar juntar quando é preciso, sabe, porque eu acho que do jeito que a gente era, a gente sempre conseguia entrar em um consenso (G, 21 anos).

Ah, são companheiros, né. Eu os carrego até hoje. São amigos que, apesar de estarem longe, porque cada um foi pra algum lugar, mas a gente conversa. Não todos os dias, mas a gente conversa até hoje, tem contato (C, 18 anos).

O companheirismo. A gente construiu muitas relações assim de irmãos mesmos, sabe. E como a gente passava muito tempo na escola juntos era tanto que tinha briga que era tipo de relação de irmão mesmo, tipo assim, não tô aguentando mais você, você tá muito chato hoje. E o que ficou mais deles foram esse acolhimento também. Eu sempre tive muito esse senso de pertencimento, essa necessidade de pertencer a um lugar. Então, o que demarcou deles foi essa possibilidade de pertencer a alguém, de pertencer a algum lugar. Então, a gente tava ali na escola, a gente saía para fazer as coisas depois da escola, a gente criava junto, dormiu um na casa do outro. Então foram as coisas que ficaram (A, 20 anos).

Eu acho que é a tentativa de entender porque as pessoas são da forma como elas são. É uma coisa que eu, que eu faço muito. Eu analiso muitas pessoas e eu faço isso muito hoje, porque às vezes é aquilo que a gente falou. As pessoas não são necessariamente agressivas porque elas querem ser. Pode ser que tenha alguma coisa acontecendo então, o benefício da dúvida é uma coisa positiva que ficou do ensino médio (D, 19 anos).

Acho que as amizades. Quem eu não convivo ainda hoje, né. Quem eu não tenho contato, ficaram as lembranças de quando a gente tava no ensino médio. E quem, os que eu converso hoje, né, a amizade mesmo (F, 19 anos).

Ah, eu acho que também o acolhimento, né, que por mais que a maioria se conhecia, mas também tinha gente ali que nunca tinha se visto, era a primeira vez. Então, tipo assim, teve uma aceitação, por mais que tinham os grupos já pré - formados, mas você conseguia interagir com todo mundo (B, 19 anos).

A última questão desse jogo rápido que fizemos ao final das entrevistas compreensivas pedia que os pesquisados resumissem a experiência que tiveram na Rede Federal e, em especial, no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, em apenas três palavras. A ideia aqui não era que eles falassem sobre a instituição em si, mas sobre o que cada um construiu a partir dela, das vivências e das trocas ali estabelecidas. Exercícios assim conseguem, na maioria das

vezes, captar o não dito e, nesse momento, pudemos analisar o imediatismo das respostas que apareceu de forma mais espontânea; as expressões e feições no momento que rememoraram a sua passagem pela instituição; o sorriso no canto da boca; uma possível dor; a “experiência agridoce” lembrada por A (20 anos); enfim, foi um momento muito interessante e revelador.

Eu acho que seria maturação, desconstrução também, e reconstrução (G, 21 anos).

Três palavras? Acho que uma experiência intensa e emocionante. Resumi a duas (C, 18 anos).

Três palavras? Tá bom. Conhecimento, agridoce e possibilidades (A, 20 anos).

Maturidade, responsabilidade e educação (B, 19 anos).

Nossa, que difícil! Eu não consigo pensar. Eu penso em experiência, aprendizado e acho que amizade (F, 19 anos).

Oportunidade, mudança e crescimento (D, 19 anos).

Ao final, dois depoimentos foram especialmente marcantes. F (19 anos) destacou o quanto foi bom participar dos dois momentos (grupo focal e entrevistas compreensivas) e a oportunidade de refletir sobre a sua trajetória como estudante até a sua entrada na universidade pública.

Eu quero agradecer pelo convite. Eu acho que foi muito bom ter refletido sobre essas coisas, né? Sem esses questionamentos eu não teria ainda refletido sobre a minha trajetória, sobre como eu cheguei aqui. E foi uma trajetória bem longa. E o meu esforço de ter conseguido, porque a gente vai vivendo, vivendo e não para pra pensar sobre a nossa trajetória, sobre como que a gente chegou aqui. Então, parar pra pensar e refletir sobre as questões que você colocou, eu acho que foi importante (F, 19 anos).

Procurar compreender os caminhos galgados até o acesso ao ensino superior; entender as trajetórias conturbadas; pensar sobre as arestas aparadas; as estratégias utilizadas; as relações estabelecidas; as ações tensionadas e enviesadas, são exercícios de autoavaliação preciosos na vida desses indivíduos. Essa afirmação nos remete às palavras de Bourdieu (1996) quando, “Conversando sobre Ideias⁵¹” com Terry Eagleton, afirma que ambos não são provenientes de um meio intelectualizado. Dessa forma, Bourdieu procura juntar as duas partes da sua vida (infância modesta, com alto déficit de capital cultural e sua vida de intelectual de adulto), e diz que, para além de encontrar a solução somente na ação política ou em algum tipo

⁵¹ Debate da série “Conversando sobre ideias” entre Pierre Bourdieu e Terry Eagleton, realizado no Instituto de Artes Contemporâneas de Londres em 15 de maio de 1991.

de racionalização social, é preciso tentar compreender a si mesmo; essa ascensão milagrosa a um lugar de que “os mal - nascidos” não fazem parte. Assim, para poder viver num mundo que não fosse o dele, ele precisou procurar entender duas coisas: o que significa ter uma mente acadêmica – como é que se cria isso – e, ao mesmo tempo, o que foi perdido na aquisição dela.

Meu problema principal é tentar compreender o que aconteceu comigo. Minha trajetória pode ser descrita como milagrosa, acho eu – uma ascensão a um lugar de que não faço parte. Por essa razão, embora todo meu trabalho seja uma espécie de autobiografia, trata-se de um trabalho para pessoas que têm o mesmo tipo de trajetória e a mesma necessidade de compreender (BOURDIEU, 1996, p. 272)

Acreditamos que esses dois exercícios de reflexão (grupo focal e entrevistas compreensivas), muito mais do que constituíram-se como importantes instrumentos empíricos para a nossa tese, mostrou-se também como um exercício de autoavaliação das trajetórias por parte dos nossos entrevistados. Ganhamos nós; ganharam eles.

Para D (19 anos), egressa da primeira turma de Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, ter “dado crédito à instituição” até então nova na cidade, desconhecida pela maioria da população, foi um fator de “sorte” em suas vidas. Para ela, além do mérito pessoal e dos papéis da instituição e da família em suas trajetórias, houve também o “fator sorte”, que é bastante explicativo do fato de jovens como eles terem construído trajetórias de sucesso e, aqueles que ficaram em suas antigas escolas não terem conseguido a mesma proeza.

E eu tenho um comentário que eu queria fazer que eu fiquei com isso na cabeça quando a gente fez o grupo focal. Eu acho que um ponto muito importante que tem que ser discutido é a questão da sorte. Como a sorte impacta na vida de pessoas como nós. Porque o IF tinha acabado de ser formado. Tinha um monte de gente que não fez porque achou que não ia valer de nada, que não ia fazer diferença e a gente teve a sorte de encontrar um grupo de pessoas que nos levou a fazer isso, a sorte de conseguir passar e a sorte de ter conseguido se manter dentro desse processo. Eu acho que apesar de ser muito importante levar em consideração todo o esforço que a gente faz e todo o impacto da instituição e da nossa família, a sorte é muito importante. Porque tem muita gente que não ocupa esse lugar porque ela não teve a mesma sorte que a gente teve. Então, isso ficou muito na minha cabeça, porque talvez seja uma discussão interessante para se fazer. É uma coisa muito estranha, como a sorte impacta nossa vida (D, 19 anos).

O que D (19 anos) traz em relação à sorte também pode ser traduzido na maneira pela qual esses indivíduos, oriundos de classes populares, souberam agarrar e aproveitar uma oportunidade, mostrando a conveniência de se deixarem valer por uma boa chance na vida. Já dizia o dito popular: “cavalo arreado não passa duas vezes pelo mesmo lugar”. Era preciso acreditar e dedicar-se com afinco àquele primeiro processo seletivo. Esses sete estudantes

egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG – Campus Avançado Janaúba são “a exceção que acaba por comprovar a regra”. Jamais negligenciaremos o peso das estruturas sobre as trajetórias desses estudantes. Contudo, não há como negar que o tortuoso caminho rumo à universidade pública também passou pelas próprias ações desses indivíduos e a sua capacidade de reconstruir prognósticos através de mobilização pessoal e de estratégias de investimentos pessoais na construção do sucesso escolar.

A partir dos relatos feitos pelos estudantes durante as entrevistas compreensivas, a nossa intenção foi partir em busca “de uma sociologia dos processos que estivesse firmemente ligada à invenção teórica” (CAVALCANTI, 2013, p. 10) tão necessária em uma tese de doutorado e em substituição ao formalismo e ao tecnicismo que ainda caracterizam grande parte de pesquisas qualitativas.

As respostas para as questões apresentadas nos deram um suporte na compreensão dos significados produzidos pelos estudantes a partir da sua entrada no ensino superior e orientaram o nosso olhar na percepção das diversas estratégias utilizadas para atingir tal proeza. Como as entrevistas compreensivas foram um aprofundamento das questões colocadas no grupo focal, mas numa perspectiva individualizada, elencaremos aqui, já em nível de apreensão, a síntese das nossas principais descobertas a partir da literatura que amparou a nossa pesquisa, sem termos a obrigação de passarmos questão por questão como fizemos no grupo focal:

1. Os estudantes aprenderam a identificar os vetores que os direcionaram ao ganho de potência, fazendo-os perseverar na existência da busca de mais vitalidade. Eles criaram estratégias de sobrevivência desejante e fizeram bom uso dos maus encontros (KOTTWITZ, 2020).
2. Conscientes da sua miséria, conheceram suas determinações (grandeza) e trabalharam para superá-las (BOURDIEU, 1997, p.160);
3. É preciso buscar no objeto construído pela ciência (o espaço social ou o campo) as condições sociais de possibilidade do "sujeito" e de sua atividade de construção do objeto, trazendo assim à luz do dia os limites sociais de seus atos de objetivação (BOURDIEU, 1997);
4. É no campo científico (no nosso caso, a Rede Federal), que percebemos as condições e as possibilidades que esse espaço de lutas permite aos seus agentes. Por isso, o nosso objetivo em conhecer as possibilidades dos indivíduos (agentes sociais estudantes), sem nunca desmerecer o que o campo social pode propiciar

(mesmo que sob a forma de violência simbólica), para a trajetória desses estudantes;

5. As práticas culturais, juntamente com as preferências em assuntos como educação, arte, mídia, música, esporte, posições políticas, entre outros, estão ligadas ao nível de instrução, submetidas ao volume global de capital acumulado, aferidas pelos diplomas escolares ou pelo número de anos de estudo e, secundariamente, à herança familiar (ALVES, 2008). Isso significa que o volume de capital cultural tardio, ou acumulado ao longo da vida, especialmente através de relações sociais ricas, é muito mais explicativo das trajetórias de sucesso escolar de estudantes oriundos de classes populares do que o capital cultural de origem;
6. É preciso desmistificar afirmações da ordem do senso comum quando se assevera que o gosto sobre determinada matéria não se discute; mais do que isso, o gosto classifica e distingue; aproxima e afasta aqueles que experimentam os bens culturais. Mas, de que maneira as preferências culturais dos agentes são estruturadas? Bourdieu responde a esta questão traçando correlações que se iniciam com a transmissão do capital cultural inculcado na escola e aquele herdado pela família, incorporados de maneira precoce ou através do aprendizado tardio (como no caso dos nossos pesquisados). Dito de outro modo, as práticas culturais incentivadas por essas duas instâncias levam ao que podemos chamar de “distinção”;
7. Nessa busca por estratégias de resistência, pela necessidade de pensar táticas de “sobrevivência” numa cultura escolar que não lhes é familiar, muitas vezes, estudantes de origem popular acabam por contrariar perspectivas meramente deterministas e leituras estigmatizantes e rompem com os entraves diversos (que persistem com a sua invisibilidade) e assumem papel de protagonismo no campo educacional;
8. As grandes narrativas dominantes continuam a se naturalizar com vistas a perpetuar hábitos de dominação entre os dominados. Essas narrativas querem justificar as assimetrias de poder e de privilégio. Nesse sentido, passam uma ideia de que as coisas “sempre foram assim e que devem permanecer assim”. Bourdieu (1998) afirma que essas questões são produto de mecanismos históricos de desistorização que culminam na tentativa de eternização das hierarquias sociais e de inculcação da dominação por parte dos dominados. As inculcações podem ser, de alguma forma, transformadas? Existe saída? Estariam os dominados presos num

círculo eterno de reprodução da dominação? Que espaço esse sistema analítico bourdieusiano reserva para a mudança? (ALMEIDA, 2018). Os nossos resultados apontam para uma posição bastante definida: as chances de ascensão ao ensino superior pelas camadas populares crescem, significativamente, na medida em que esses indivíduos vislumbram um futuro possível, inclusive a partir de experiências exitosas de outros membros que vieram antes deles. É preciso ver materialidade no futuro e isso se dá pelo vislumbre de chances reais de sucesso por parte dos estudantes proporcionadas por uma boa escola;

9. “Não devemos dizer que o vidro quebrou porque foi atingido por uma pedra, mas que se quebrou quando a pedra o atingiu porque era quebrável” (GILBERT RILE, citado por BOURDIEU, 1997). A partir dessa ideia, Bourdieu afirma que não se deve dizer que um acontecimento histórico determinou uma conduta, mas que esse acontecimento histórico teve um efeito porque um conjunto de disposições susceptível de ser afetado por esse acontecimento conferiu-lhe essa eficácia. Assim, as disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada: elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação. Pode então ocorrer que elas permaneçam sempre em estado de virtualidade, assim como a coragem guerreira na falta de guerra. Cada uma delas pode se manifestar em práticas diferentes, até opostas, segundo a situação (ALMEIDA, 2018). Traduzindo essa afirmação para o nosso caso, queremos dizer que a oportunidade de acessar um ensino federal já no ensino médio contribui para tirar certos estudantes do estado de virtualidade em que se encontravam, mas eles só se quebraram (acessaram a universidade pública) porque se fizeram quebráveis. Isso mostra como as oportunidades apresentam-se de maneira diferente a cada indivíduo que as usa conforme o seu grau de criatividade e a partir de performances muito particulares;

10. As pesquisas bourdieusianas na Argélia são bastante ilustrativas do que estamos querendo dizer. Para dar conta da ruptura econômica e da desconexão social trazida pela guerra argelina de libertação nacional, Bourdieu precisou aceitar a ideia de que do *habitus* poder “falhar” e de ter “momentos críticos de perplexidade e discrepância” quando é incapaz de gerar práticas conforme ao meio. Isso constitui um dos principais impulsionadores de mudança econômica e inovação social – o que confere à noção de Bourdieu uma grande afinidade com as concepções neoinstitucionalistas de racionalidade limitada e de

preferências maleáveis (WACQUANT, 2017). Ao que tudo indica, o *habitus* até então presente na Rede Federal falhou em um momento de discrepância (a nova institucionalidade da Rede Federal a partir da criação dos IF), o que permitiu que a mudança se operasse a partir das oportunidades reais de ascensão pela educação que experimentam os indivíduos que acessam essas instituições;

11. O acesso de um estudante oriundo de grupo pouco representado no ensino superior vai depender, dentre outros fatores, da sua disposição para aderir à crença de que será capaz de superar os obstáculos a esse acesso, o que o levará a mobilizar os recursos necessários para se inscrever nos processos seletivos, para prestar as provas, para se matricular e, se aprovado, uma vez frequentando a universidade, para enfrentar as dificuldades inerentes ao processo de aproximação à cultura acadêmica, sem o qual o acesso propriamente dito não tem lugar. Essa relação causal é acessível aos indivíduos? Serão eles capazes de identificar os determinantes da conduta que eles adotaram, das escolhas que fizeram? Bourdieu e os resultados da nossa tese mostram que sim (ALMEIDA, 2018);

12. O acesso ao ensino superior, para muitos jovens oriundos de camadas populares, ainda é um desafio a ser alcançado, e os que conseguem entrar na universidade representam o que a sociologia convencionou chamar de êxitos atípicos: o sucesso é obtido com muito esforço, sofrimento, obstinação e luta contra o fatalismo de destinos sociais (TEIXEIRA; SILVA, 2007);

13. O que observamos ao analisar os momentos históricos comuns compartilhados por indivíduos que dividem um mesmo tempo e um mesmo espaço (*épreuve*) é que existem assimetrias consideráveis entre “ação ou prática social” e a ideia de “socialização”. Isso significa que, mesmo que compartilhem uma mesma experiência, cada indivíduo faz a sua maneira, o que definirá suas escolhas e, conseqüentemente, o desenho de sua trajetória;

14. O registro teórico da sociologia proposta por Martuccelli tem sido direcionado à identificação e análise de *épreuves* e experiências individuais integradas como fatores importantes à análise sociológica. É preciso dar conta da condição moderna dos indivíduos e os múltiplos contornos e possibilidades de suas experiências, seja no âmbito privado ou público de suas vidas. Desse modo, o nosso intuito foi o de, metodologicamente, operacionalizar essa pesquisa sociológica de forma que ela reconhecesse o lugar legítimo das estruturas e

posições sociais, mas que não excluísse da explicação a instabilidade dos processos de singularização (FERREIRA, 2015). Essa foi a centralidade teórica que adotamos nesta tese de doutorado;

15. Os depoimentos dos estudantes nas entrevistas compreensivas demonstraram que o momento da escolha pelo EMI no IFNMG – Campus Avançado Janaúba representou, na vida deles, o “blefe do jogador” e a “mexida certa dos móveis de competição” em Bourdieu; o tensionamento do tecido elástico da ação social em Martuccelli e a primeira grande *épreuve* vivida por esses indivíduos; a radicalização acionalista como questão de sobrevivência e as identidades transversas em Marc-Henry Soulet; o ator sobre-adaptável de Bernard Lahire; o ator estratega de Michel de Certeau; o ator astuto de Georges Balandier e Jean Duvignaud; o ator intérprete de Erving Goffmann; o ator marginal – secante de Houroun Jamous, Michel Crozier e Erhard Friedberg. Opor-se à barreira da permanência em suas antigas instituições de ensino e que, pelos relatos, poderia ser impeditiva de fazê-los prosperar, parece-nos que foi o primeiro grande passo dado por esses atores sociais rumo à entrada na universidade pública. Nesse momento da escolha pelo EMI no IFNMG, guardadas as suas especificidades, já estavam todos passando pela primeira provação comum (*épreuve*). A partir daí, cada conceito em que escolhemos nos embasar contribuiu para analisar as trajetórias, quase sempre conturbadas, desses atores sociais até o ensino superior. O nosso maior desafio foi, entretanto, compreender os laços que se estabelecem entre as experiências pessoais e o jogo coletivo vividos por esses indivíduos, e que são os responsáveis por construir a sua individuação na coletividade;

16. Burlar o presente e contrariar os destinos que lhes dão como prováveis não é tarefa fácil para os membros das classes populares. Por isso, vencer um ciclo e se aventurar a começar outro pode ser a “virada de chave”, a estratégia acertada nesses casos.

17. Lançando um olhar panorâmico sobre as trajetórias de jovens de origem popular que chegaram à universidade pública, verificamos as lacunas significativas na formação deixadas pela passagem pelo ensino médio público; a busca por possibilidades de formação suplementar; a combinação entre trabalhar e estudar e o envolvimento familiar, muitas vezes limitado no plano material, mas de força inegável no plano subjetivo. Há uma tendência por parte desses estudantes a desafiar o inverossímil, o improvável. Um desafio dessa natureza exige uma

significativa mobilização de si mesmo (SCHWARTZ, 1987) em direção ao objetivo de tornar-se universitário, entrar numa universidade pública, seja por força das condições materiais, seja por identificar o ensino superior público como de melhor qualidade e reconhecimento social, e estar disposto a permanecer no desafio de manter-se universitário. Trata-se de um projeto individual construído – ou destruído – socialmente, do qual participam, em maior ou menor proporção, de modo mais ou menos positivo, as relações estabelecidas na família, na escola, junto aos amigos e colegas, os professores. Entretanto, em que pese o papel fundamental dessas relações e heranças diversas e/ ou adversas, capazes de potencializar, sob lógicas distintas, trajetórias, práticas e táticas que desafiam as estatísticas, é preciso não esquecer e, ao menos, indicar aqui outros ingredientes que julgamos importantes à análise, tais como: a susceptibilidade desse grupo social às conjunturas políticas, às práticas democráticas defendidas pela sociedade civil, às políticas públicas e aos aspectos estruturais que interferem nesse longo e sinuoso trajeto (TEIXEIRA, 2011).

CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo central construir uma epistemologia das práticas sociais de estudantes pertencentes às classes populares que cursaram o Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Avançado Janaúba. O nosso empenho foi verificar os motivos pelos quais esses estudantes provenientes de lares com níveis pouco distintivos de capital cultural e econômico (SETTON, 1999) ingressaram na universidade pública.

A partir dessas questões que tiveram centralidade em nosso trabalho e na perspectiva de apresentar algumas reflexões que possibilitem o fechamento das discussões empreendidas ao longo desta tese, retomaremos alguns pontos por nós discutidos e apresentaremos as conclusões a que chegamos.

Levantamos algumas questões que pudessem nos ajudar a encaminhar o desenvolvimento do nosso estudo. Toda a problemática construída permitiu que delimitássemos o tema, determinássemos os objetivos gerais e específicos, levantássemos as nossas hipóteses e delineássemos a nossa metodologia.

Em suma, duas questões de pesquisa, inicialmente, nos foram caras. A primeira queria entender como as características ligadas à origem social e aos fatores culturais da desigualdade revelavam-se nas práticas sociais dos estudantes pesquisados; e a segunda questão visava compreender se a trajetória que empreenderam depois do acesso à Rede Federal foi, de alguma forma, explicativa dos motivos que os fizeram romper com as determinações estruturais e conseguirem sucesso escolar.

As hipóteses que levantamos como respostas provisórias a essas questões foram essenciais na condução de todas as etapas desenvolvidas na metodologia, já que não nos deixavam esquecer a que buscávamos, além de nos servirem como referência teórica para a construção do quadro referencial que guiou todo o nosso estudo. A nossa maior preocupação na elaboração das nossas hipóteses apontava para um duplo movimento: o primeiro acolhia a experiência de 13 anos como professora da Rede Federal desta pesquisadora; o segundo movimento nos exortava para a necessidade do afastamento necessário a determinadas questões e da vigilância epistemológica que devemos ter em pesquisas dessa natureza.

Por isso, seguir os conceitos e passos fundamentais que Bourdieu adotou nas suas investigações (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28) foi fundamental para procedermos ao afastamento necessário do campo de pesquisa sem negar as experiências ali partilhadas. Afinal,

como salienta Wright Mills (2009), o trabalhador intelectual deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente.

O primeiro objetivo específico que traçamos foi compreender o fenômeno da profissionalização do trabalhador no estado de Minas Gerais a partir do contexto em que se deu a criação da primeira escola da Rede Federal de Educação Profissional no estado, a Escola de Aprendizizes Artífices. Este objetivo está intimamente relacionado ao que discutimos no Capítulo 1 “O Fenômeno da Profissionalização do Trabalhador Brasileiro”.

Ao reconstituirmos os marcos históricos da Educação Profissional brasileira, com especial ênfase às iniciativas tomadas durante a Primeira República, percebemos, amparados em Santos (2000) e em Fragoso e Florentino (2001), que a gênese da sociedade brasileira não existe por acaso, mas por desígnio. Para os autores, a manutenção de posições, privilégios e comandos na sociedade sempre incitou as elites agrárias a defenderem uma contínua reiteração de uma hierarquia fortemente excludente e que reforça a propagação orgânica do sistema em questão e de seu estilo de vida.

Costa (2014), inspirado por Fragoso e Florentino (2001), afirma que esse era um tipo específico de reprodução no qual os próprios mecanismos de ascensão social implicavam recriar o padrão excludente, em que os expedientes relacionados à promoção social, alicerçados na exclusão, retroalimentavam-se enquanto necessidade cultural daqueles que detinham esses expedientes em uma espécie de comportamento cíclico, “copiado” e repetido continuamente no tempo. Assim, as políticas de expansão do acesso e permanência educacionais iniciadas a partir dos anos 2000 tiveram um grande desafio pela frente: garantir que populações historicamente marginalizadas pudessem ascender socialmente pela educação.

A partir dessa premissa da “existência da sociedade brasileira por desígnio” e considerando a realidade complexa dessa sociedade, analisamos a Educação Profissional mineira num contexto profundamente marcado por desníveis e como instrumento de reforço das desigualdades (ROMANELLI, 2014). Vimos que as lacunas existentes na história da Educação Profissional no Brasil são decorrentes, em grande parte, do fato de que os historiadores dão preferência, se não exclusividade, à educação escolar pelo qual eles mesmos passaram, reforçando, implicitamente, a ideologia da escola única e unificadora (BAUDELLOT; ESTABLET, 1994). Percebemos, assim, que os mecanismos estruturais definiram as políticas iniciais de formação profissional na Primeira República, desenhando o perfil do público a ser atingido e reservando aos filhos dos “desfavorecidos da fortuna”, o lugar que lhes era de direito numa sociedade altamente dual e tradicional.

Ainda no Capítulo 1 analisamos as iniciativas de Educação Profissional em Minas Gerais como forma de construir a gênese desta modalidade de ensino, especialmente, a gênese da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, campo do nosso estudo. Para isso, realizamos duas pesquisas inéditas em fontes históricas que nos ajudaram a compreender como nasceram as primeiras iniciativas de formação do trabalhador mineiro. Analisamos os anais do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais, presentes no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, e vimos que estavam ali todas as estratégias pensadas para alavancar o processo de modernização da República, sendo para isso, necessário fortalecer a ideia de progresso que passava, sobretudo, pela ética do trabalho.

Nesse sentido, ao refletirmos acerca das primeiras políticas para a Educação Profissional em Minas Gerais, observamos que a ideia de escolarização do trabalhador mineiro ia em direção do ideal de homem, trabalho, ordem e progresso republicanos, ideologias presentes nos discursos inflamados de João Pinheiro, governador de Minas Gerais e de Nilo Peçanha, presidente do Brasil em 1909, ano em que se inaugurou no país as primeiras unidades da Rede Federal, as Escolas de Aprendizes Artífices. Todas essas políticas foram pensadas para um público específico: “os sem trabalho, os vagabundos e os mendigos” (MORAES, 2003. P. 23) ou “os filhos dos desfavorecidos da fortuna como forma de fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Ao analisarmos os Anais do Congresso Agrícola de 1903 tivemos acesso às 119 soluções políticas, econômicas e educacionais que levariam ao remodelamento econômico do país, especialmente, de Minas Gerais. Nesse subcapítulo, tivemos, ainda, a oportunidade de confrontarmos as ideias do professor Otávio Dulci (1999) em seus livros “Política e Recuperação Econômica em Minas Gerais” e “João Pinheiro e as Origens do Desenvolvimento Mineiro”, com o texto dos Anais do Congresso Mineiro e também com as correspondências enviadas e recebidas por João Pinheiro quanto às iniciativas de Educação Profissional pensadas para o estado de Minas Gerais e, até mesmo, para o Brasil. Dulci (1999) aponta que a perda de substância econômica e o declínio na posição relativa de Minas Gerais em termos nacionais começavam por colocar o estado numa posição de atraso e que o Congresso de 1903 e as ações que dali saíram foram uma forma reforçada de dizer ao Brasil e ao mundo que o estado estava prestes a “realizar seus gloriosos destinos” (MINAS GERAIS, 1903, p. 7). Dulci também assinala que, embora figurasse na agenda oficial desde os primeiros anos do regime republicano, a questão do ensino técnico não tinha sido objeto de uma política consistente em

Minas Gerais senão a partir do Congresso Agrícola. Isso demonstra que a ideia de educação para o trabalho no estado viria junto à ideia de reconstrução e desenvolvimento econômico.

Através da análise das correspondências de João Pinheiro, observamos a força desse homem e a capilaridade política e social que tinha. Não foram raras as correspondências trocadas com presidentes do Brasil, governadores de outros estados, autoridades acadêmicas do exterior, além daquelas trocadas com amigos próximos. Acreditamos que uma das cartas mais representativas do campo da Educação Profissional em Minas Gerais foi a que João Pinheiro recebeu de Artur da Silva Bernardes em 1906, que depois viria a se tornar Presidente do Brasil, comunicando o interesse da Câmara Municipal de Viçosa na fundação de um Liceu de Artes e Ofícios ou de uma escola modelo de agronomia, solicitando o seu apoio. Desde essa época, já se pensava nesse projeto de formação do trabalhador agrícola mineiro e que hoje se conhece como Universidade Federal de Viçosa e o seu famoso colégio de aplicação, o Cap-Coluni. A concepção da escola de Viçosa é um marco na história da educação profissional mineira porque nasceu ancorada numa espécie de compromisso com a ordem e a mudança e exprime claramente o tipo de modernização vislumbrado pelas elites mineiras desde o início do século (DULCI, 1999).

Outra correspondência importante foi a carta que o então Presidente da República, Affonso Penna, enviou a João Pinheiro onde falava na possibilidade do ensino agrícola implantado em Minas de receber auxílio federal. Essa correspondência mostra a força do estado e de sua política agrária para o país. A correspondência de Affonso Penna, também mineiro, enviada à João Pinheiro, é carregada de intencionalidade. Certamente, já eram concebidas ali os primeiros ideais do projeto de criação de uma Rede, à nível federal, de formação do trabalhador brasileiro. Para isso, era preciso contar com a expertise de João Pinheiro. A ideia de criação da Rede Federal acabou se concretizando, mas não pelas mãos do Presidente Affonso Penna, mas do seu vice, Nilo Peçanha (carioca), que assumiu a Presidência em seu lugar, em 1909, após a sua morte.

Coube à Nilo Peçanha, no curto período em que assumiu a Presidência do Brasil, ver efetivada a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado três anos antes, por Affonso Penna, através do Decreto nº 1606 de 29 de dezembro de 1906. Para Carvalho (2018) uma das atribuições desse Ministério, no que tange à Educação Profissional, foi autorizar o Estado brasileiro a destinar recursos financeiros para a criação da futura rede de escolas profissionais federais, visando a implantação do ensino profissional em todo o país. Em 1906, a Câmara dos Deputados enviou ao Senado Federal a Proposição 195 que tratava dessa destinação de recursos à construção da Rede Federal.

Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1910, Nilo Peçanha afirma que a organização do ensino agrícola no país era o grande desafio colocado a partir da criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, caso esse desafio fosse plenamente alcançado, teriam correspondido ao maior intuito do decreto legislativo que criou o Ministério.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram parte do pensamento das classes dominantes sobre a educação e fortemente marcadas pelas intencionalidades da oligarquia brasileira traduzidas na figura do Presidente da República, Nilo Peçanha. Um dos fortes pressupostos que provam essa tese é justamente o fato dessa Rede estar vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ou seja, sob o julgo do setor produtivo do campo e das cidades. Ao “civilizar” as classes populares, seria mais fácil promover a sua inserção “de forma ordeira e economicamente viável na ordem republicana idealizada” (CARVALHO, 2018, p. 5). Dito isso, o autor salienta que a moralização das crianças e jovens analfabetos das classes pobres só seria naquela perspectiva eficiente se fosse pelo trabalho, assumindo temporariamente o poder público uma função paternalista a fim de contrabalançar, naquele momento histórico, uma ordem social extremamente excludente e de baixíssima mobilidade social.

O Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais de 1903 foi, assim, importante instrumento de planejamento de ação política pela oligarquia brasileira, industriais e governos no sentido de gestar as primeiras iniciativas de educação para o trabalho no Brasil.

Ao procurarmos conhecer melhor o perfil dos estudantes que acessaram a primeira Escola de Aprendizes Artífices em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940 objetivamos buscar a gênese da Rede Federal em Minas Gerais. A análise dos pedidos de matrícula de 388 estudantes que se matricularam entre os anos de 1929 e 1942 nos trouxe algumas revelações importantes:

1. As pastas dos alunos traziam atestados de saúde como forma de comprovar o que estava estabelecido no Decreto Presidencial de Nilo Peçanha, nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criou nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices: “não sofrer o candidato de moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício;
2. Não se sabe ao certo quantos estudantes acessaram à EAA em Minas Gerais em seus 32 anos de existência (1910 – 1942), pois todos os documentos pessoais dos estudantes anteriores a 1929 se perderam ao longo dos anos. O arquivo conta, hoje, com apenas 650 pedidos de matrícula, dos quais 388 foram por nós analisados;
3. Apesar do Decreto de criação das EAA estabelecer que a idade de ingresso nessas escolas era de 10 a 13 anos (BRASIL, 1909), encontramos pedidos de matrículas de

estudantes com 09 (menor idade que fez parte do nosso recorte) até 41 anos (maior idade que fez parte do nosso recorte);

4. A ideia que se tem como consenso entre servidores da Rede Federal de que as Escolas de Aprendizizes Artífices tinham como público apenas os filhos dos “desfavorecidos da fortuna”, os órfãos ou os abandonados, caiu por terra com os resultados da nossa pesquisa. Primeiro, porque constatamos que a maioria dos estudantes da EAA–MG tinha pai e mãe (292 estudantes de um total de 388) e que a matrícula foi efetivada, inclusive, por um dos dois, que assinaram o documento. Apenas 24 estudantes, dos documentos por nós analisados, foram encaminhados por um Abrigo de Menores e alguns desses estudantes não eram órfãos. Segundo, porque encontramos nos registros filhos de pais sargentos, fazendeiros, funcionários dos Correios, dentistas, oficiais de justiça, funcionários da imprensa oficial, topógrafos, professores, engenheiros agrônomos e servidores públicos federais. Isso significa que, apesar da maioria ser oriunda das camadas populares e justificarem o teor do decreto de criação dessas escolas, algumas exceções (que não eram tão raras) também buscavam ao ensino ofertado por essa instituição. A nossa tese, que vai ao encontro das ideias de Romanelli (2014), é que a sociedade que despontava com a República era muito mais complexa que a anterior e apresentava vários estratos sociais emergentes, transparecendo uma grande heterogeneidade da composição social popular. Assim, esse complexo organismo social já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista, pois o que estava em jogo era a formação de grande parte de indivíduos das classes populares e médias para o novo momento vivido pelo país. Isso mostra como as escolas federais de Educação Profissional eram as que mais atraíam a atenção dessas classes, apesar de abrigarem um número quase irrisório de estudantes frente à grande demanda de formação;
5. Outro achado histórico foi quanto à naturalidade dos estudantes. Foram identificadas mais de 70 cidades de origem, o que demonstra que a procura por formação profissional em Minas Gerais era bem maior do que se podia imaginar, além de demonstrar a capilaridade da Rede Federal em atrair estudantes de várias partes do estado, inclusive do Norte de Minas, além de outros estados do Brasil, como Rio de Janeiro e São Paulo;
6. Alguns estudantes tinham como endereço locais nobres da cidade de Belo Horizonte o que, segundo Chamon (s/d), em alguns casos, estavam relacionados ao emprego do pai ou da mãe, como *chofers* e empregadas domésticas que forneciam o endereço dos patrões. Outra resposta provável que chegamos para essa questão é a de que muitos

operários que moravam no centro da cidade, provisoriamente, na época da construção da nova capital, acabaram estabelecendo ali moradia fixa, a contragosto dos seus idealizadores, que consideravam os operários uma espécie de mão-de-obra flutuante a ser descartada após a finalização das obras. Não era cogitada a hipótese de a classe trabalhadora permanecer na cidade planejada (COSTA; ARGUELHES, 2008). Ao que tudo indica, o grande crescimento populacional da nova capital mineira fugiu ao controle dos seus idealizadores;

7. Outra questão importante que verificamos na nossa análise é que os cursos ofertados pela EAA-MG ainda guardavam forte relação e apontavam para a persistência de atividades ainda não desvinculadas do artesanato. A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais tinha muitas características semelhantes às escolas profissionalizantes do período Imperial que, segundo Cunha (2000), refletiam duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social arcaica e excludente herdada do período colonial.

Depois de traçarmos o perfil dos estudantes que acessaram a EAA nas décadas 1930 e 1940 em Minas Gerais, notamos que esse perfil vinculava-se ao protótipo do “Homem Novo” que as políticas educacionais da década de 1930 procuravam construir tendo à frente do Ministério da Educação do governo Vargas, a figura de Gustavo Capanema. Ele foi um ator político com alta capacidade de mobilização. Inclusive, pertencem ao currículo de Capanema a reforma do ensino secundário, em 1942 e o plano de alargamento de escolas profissionalizantes. Como apontamos, os documentos que analisamos mostram, em termos estéticos, esse período de mudança operado por Capanema na Educação Profissional brasileira. O que se buscava era a construção de um Estado capaz de articular a vida cívica e que fosse em direção da ideia de se construir um “novo homem”, com uma nova mentalidade, capaz de apontar para o futuro. Nesse sentido, a conhecida “Reforma Capanema” tinha a obrigação moral de fortalecer o Estado nacionalista como grande benfeitor, o responsável por zelar pelo povo e apontar-lhe o caminho da realização. Era a Educação a grande responsável por essa façanha. Daí a importância de Capanema no Estado Novo.

A partir da nossa análise histórica, depreende-se que, muito maior do que a preocupação com a sorte dos menores desprovidos de meios de vencer a luta pela existência, havia a preocupação em formar o trabalhador nacional. Não somente o trabalhador braçal, mas o trabalhador médio; tanto que o decreto federal que criou as EAA orientava que fossem “preferidos os filhos dos desfavorecidos da fortuna” (DECRETO 7.566 de 23 de setembro de 1909), mas não proibia o acesso de alunos que se encontravam em outros patamares econômicos. Num país recém proclamado republicano, que dava os seus primeiros passos em direção ao seu crescimento urbano e industrial, a oferta de formação profissional era algo que também “saltava aos olhos” de pessoas que pertenciam a estratos sociais médios, como foi o caso de alunos cujos pais eram engenheiros, fazendeiros, funcionários públicos federais, dentistas, dentre outros. O que se depreende desse levantamento de perfil que fizemos é que, desde os seus primórdios, a educação profissional ofertada pela Rede Federal precisa conviver com estudantes cujos capitais se diferenciam a partir das suas discrepâncias de cunho econômico, social, cultural, político, etc.

Sabemos que o lema de “combater a pobreza pelo trabalho” era uma estratégia da elite brasileira que, conforme denunciam Fragoso e Florentino (2001), impedia modificações sociais relevantes precisamente na medida em que “quanto mais parecia que as coisas iam mudar, na verdade, mais pareciam a si próprias. É a máxima já discutida “da passagem de uma formação à mesma, insinuando outra” (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 13).

A importância desse capítulo histórico para a nossa tese foi a de permitir que conhecêssemos a gênese da Educação Profissional em Minas Gerais, retroagindo o nosso olhar ao passado e compreendendo aspectos que não seriam possíveis de ser explicados apenas por uma revisão bibliográfica. As fontes históricas nos disseram muito mais do que poderíamos imaginar, inclusive que a nova institucionalidade da Rede Federal a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, apresentou-se como uma ruptura na concepção de educação e de formação para o trabalho que se tinha até então. Os IF nascem com o objetivo de atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, mantendo estreito compromisso com o desenvolvimento integral do trabalhador. Por isso, metade das vagas ofertadas em cada Instituto Federal seria destinada a cursos de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente integrada ao ensino médio. A modalidade integrada de ensino médio é aquela que mais contempla uma formação cidadã dos indivíduos, na contramão da formação dual que marcou fortemente as iniciativas de formação de trabalhadores anteriores aos Institutos Federais. Além disso, ao interiorizarem rumo a um Brasil profundo, essas instituições

democratizam a educação pública federal e dá, aos historicamente alijados de oportunidades educacionais alargadas, a oportunidade de ascenderem pela educação.

Todo o processo de expansão da Rede Federal nos governos Lula e Dilma permitiram que os IF saltassem de um patamar de 140 unidades de ensino para 354 escolas, o que representou mais de 150% de tudo o que foi feito em termos de educação profissional federal ao longo de toda a história do Brasil.

O campo de educação Profissional sempre foi fortemente marcado por disputas de narrativas. Infelizmente, as narrativas hegemônicas determinaram as políticas públicas para esta modalidade da educação até o advento dos Institutos Federais. Como dissemos, isso ainda não é algo superado. Tem-se um longo caminho pela frente.

Compreender o passado nos trouxe em direção ao presente. O nosso maior desafio no Capítulo 1 foi construir a nossa própria gênese da Educação Profissional em Minas Gerais. A epistemologia relacional bourdieusiana enfatiza constantemente que os conceitos e as realidades aos quais eles estão vinculados são produtos de uma construção histórica. Assim, para Bourdieu (1989), é indispensável fazer a genealogia dos conceitos e ressitua-los em relação aos seus usos anteriores. Isso significou para nós fazermos um uso reflexivo da própria história; historicizar a razão a partir de uma reflexividade epistemológica que nos permitiu investigar todas essas operações no campo científico da Educação Profissional.

Conhecer as primeiras iniciativas de educação para o trabalho em Minas Gerais a partir da figura de João Pinheiro, proceder ao levantamento do perfil dos primeiros estudantes que se tem registrados nos arquivos da Escola de Aprendizes Artífices, relacionando tudo isso ao projeto de formação do trabalhador brasileiro na Primeira República, foi um caminho metodológico importante que nos permitiu, a partir da análise histórica, conduzir melhor as nossas análises no presente.

O nosso segundo objetivo específico “realizar, teoricamente, a travessia necessária entre a Sociologia Relacional de Bourdieu e as abordagens relacionadas ao papel da individuação presentes nas Sociologias do Indivíduo” esteve intrinsecamente relacionado ao Capítulo 2 desta tese, “Entre Bourdieu e as Sociologias do Indivíduo”. Nesse Capítulo, vimos como as pesquisas relacionadas ao papel da individuação tem reformulado suas abordagens teóricas a partir de novos marcos epistemológicos. Coube a Bourdieu nos anos 1970 a emergência da teoria da reprodução e o desafio de tentar explicar alguns fenômenos educacionais até então negligenciados, como a compreensão de como o contexto social está relacionado ou influencia e condiciona o percurso e, portanto, o fracasso ou sucesso escolar dos estudantes. Dessa forma, os estudos de Bourdieu sobre práticas sociais foram revolucionários

no sentido de estabelecer a ideia de que indivíduo e sociedade, bem como suas condições objetivas e subjetivas, estão fundidas e intrinsecamente relacionadas. Contrariando o que muitos teimam em afirmar, para Bourdieu, o *habitus* não é algo imutável, ao contrário, ele se altera a partir das novas experiências vivenciadas pelos indivíduos. Essa constatação bourdieusiana foi arrebatadora para as pesquisas sociológicas educacionais porque nega a essência a-histórica e essencialmente determinista do *habitus*. Isso significa que os agentes sociais, apesar de agirem em uma estrutura dada, são capazes de fazer os ajustamentos necessários e adaptarem-se às novas experiências, podendo, dentro de certos limites, determinar transformações duráveis do *habitus*.

Era essa premissa de Bourdieu que precisávamos para seguir com as nossas pesquisas. Somente um pensamento assim poderia explicar o fato de estudantes oriundos de meios populares, com baixo volume de capital cultural de origem, chegarem à universidade pública. Isso pressupõe que esses estudantes incorporaram, através de experiências tardias, um volume maior de capital cultural que os permitiu vislumbrar uma trajetória de sucesso escolar através de uma transformação do *habitus*. Contudo, outra questão também se fez relevante em nosso estudo: como esses estudantes constroem suas trajetórias? Quais as estratégias utilizaram para isso? Foi aí que as Sociologias do Indivíduo entraram para nos ajudar a responder essas questões. Somente um aporte teórico que fosse em direção dos processos de individuação do sujeito seriam capazes de explicar as artimanhas utilizadas por cada estudante. Assim, conceitos como o de Trajetórias, Identidade, Ator Social, Identidades Transversas, Não Integralidade dos Indivíduos, Agir na Desordem, Ambiente Elástico da Ação Social e *éprouve* nos foram caros e nos auxiliaram no entendimento das inúmeras estratégias de ação que os atores sociais lançam mão para burlarem o presente e contrariarem prognósticos.

Em uma sociedade complexa e diversificada como a brasileira, como bem aponta Dubet (2002), a instituição escola e sua homogeneidade de valores e princípios não é mais possível. Dessa maneira, considerando a constituição plural e, ao mesmo tempo singular, das classes populares, decidimos neste estudo nos ampararmos no conceito de “Juventudes” (acreditando que são múltiplas as manifestações dos jovens de origem popular) e no conceito de Individualidade Popular (ARAÚJO, MARTUCCELLI, 2019) (considerando a forte porosidade observável nas orientações normativas em relação às experiências sociais) (ARAÚJO, 2009). Esses dois conceitos nos ajudaram a compreender a diversidade de valores, práticas sociais, estratégias, móveis de competição, tensionamentos, etc, vividos e articulados por essas juventudes. Não é mais possível compreendê-los a partir de explicações simplistas e lineares, mas é preciso considerar a dinâmica teia de possibilidades de ação desses indivíduos.

Assim, seguimos nos Capítulos 3, 4 e 5 desta tese, ao buscarmos as razões do improvável sucesso de estudantes de camadas populares através da compreensão das suas trajetórias e dos recursos que utilizaram para acessarem à universidade pública, como está explícito no nosso terceiro objetivo específico.

No Capítulo 3, “Perfil Socioeconômico dos Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, traçamos o perfil socioeconômico de 99 estudantes que acessaram os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na instituição nos anos 2016, 2017, 2018 e 2019, como forma de conhecermos melhor quem é o público que integra esses cursos. Compreender, num primeiro momento, o universo desses indivíduos permitiu-nos entender o volume de capital cultural de origem que tinham quando chegaram à instituição para, posteriormente, compreendermos o que foi possível construir de capital cultural tardio a partir das experiências vividas durante o EMI. Além disso, os dados levantados foram imprescindíveis para nos ajudar a reconstruir o mundo social desses indivíduos a partir de categorias que pressupuseram uma referência permanente ao sistema completo das inter-relações anteriores às experiências construídas no EMI.

Os dados presentes nos requerimentos de matrícula, em síntese, nos mostraram que:

1. Trinta e dois estudantes são do sexo masculino e mais que o dobro, 67 são do sexo feminino;
2. Setenta e três estudantes são naturais da e residem na cidade de Janaúba; os outros são de cidades vizinhas e movem-se diariamente ou semanalmente para realizarem seus estudos no IFNMG – Campus Avançado Janaúba;
3. Trinta e cinco estudantes moram no centro da cidade ou em bairros mais centrais de classe média e 53 estudantes moram em bairros periféricos. Onze estudantes moram em cidades circunvizinhas;
4. Noventa e seis estudantes declararam morar na zona urbana e apenas 3 na zona rural;
5. Nenhum estudante apresenta defasagem idade/série;
6. Todos os estudantes declaram-se solteiros e sem filhos;
7. Quanto ao tamanho das famílias, 8 estudantes têm famílias com apenas duas pessoas (todas elas monoparentais chefiadas pela mãe); 14 estudantes têm famílias com 3 membros; 43 estudantes têm a clássica configuração familiar (mãe, pai e 2 filhos); 25 estudantes possuem famílias com 5 membros; estudantes declararam possuir famílias de 6 pessoas e 5 estudantes não declaram a configuração familiar;
8. Quanto à renda familiar, a maioria dos estudantes, ou seja, 1/5 ou 21%, declararam renda familiar de 1 salário-mínimo; 3 estudantes declararam renda de 0,5 salário-

mínimo; 13 estudantes têm renda de 1,5 salários; 8 estudantes de 2 salários; 11 disseram ter renda de 2,5 salários; 4 estudantes têm renda familiar de 3 salários; 6 estudantes têm renda de 3,5 salários; 5 possuem renda de 4 salários; 4 têm renda de 4,5 salários; 2 com renda de 5 salários; 2 têm renda de 5,5 salários; 2 possuem renda de 6 salários; 2 estudantes declararam renda familiar de 8 salários; um estudante possui renda familiar de 9 salários-mínimos; 1 têm renda familiar de 11 salários; 1 possui renda familiar de 13 salários; 2 possuem renda familiar de 16 salários e, finalmente, apenas 1 estudante declara ter renda familiar de 19 salários-mínimos. Dez estudantes não preencheram o campo “renda” no requerimento de matrícula. Se considerarmos apenas aqueles que têm renda média familiar de mais de 5 salários-mínimos, teremos 14 estudantes que se encontram nessa situação;

9. A renda média per capita é de R\$ de 805,00, ou seja, menor que um salário-mínimo por pessoa da família. Esses 14 estudantes, que destoam da maioria em relação à renda, elevam tanto a renda média familiar, quanto à renda média per capita de todos os envolvidos;
10. Em relação à renda per capita, dos 99 estudantes analisados, apenas 7 possuem renda per capita acima de 1,5 salário-mínimo. A grande maioria, ou seja, 79 estudantes, possuem renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo. Treze estudantes não declararam o valor da renda per capita;
11. O que se pode notar é que o público que acessa os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFNMG – Campus Avançado Janaúba é, em sua maioria, de baixa renda e, portanto, público-alvo das políticas de ações afirmativas para os Institutos Federais;
12. Quando inquiridos sobre a cor/raça, 27 estudantes se autodeclararam brancos; 56 disseram ser pardos e 16 estudantes se consideraram pretos;
13. Por fim, o último campo analisado do requerimento de matrícula para o Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio foi a forma de ingresso no IFNMG. O nosso levantamento concluiu que, dos 99 estudantes pesquisados, 48 ingressaram no IFNMG – Campus Avançado Janaúba pela Ampla Concorrência, o que segue a lógica de 50% das vagas reservadas para esta categoria; a forma de ingresso de 15 estudantes foi através das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula 5) salário-mínimo per capita (VRRRI); 11 estudantes ingressaram pelas vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou

inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas (VRRRI-PPI); outros 11 estudantes tiveram acesso à instituição através das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita (VRRS); 13 estudantes ingressaram através das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas (VRRS-PPI) e, finalmente, apenas 1 estudante adentrou na instituição por meio das vagas reservadas às pessoas com deficiência - ampla concorrência (VPcD);

14. Não houve, em nenhum dos anos analisados e no recorte dos discentes estabelecido nesta tese, entrada pelas categorias VRRRI-PPI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam deficientes; VRRRI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e que sejam deficientes; VRRS-PPI-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam deficientes e VRRS-PCD ou vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e que sejam deficientes.

As políticas de ações afirmativas para os cursos técnicos nos Institutos Federais têm, como um dos seus pilares, além da garantia de acesso à grupos historicamente alijados de oportunidades, garantir maiores índices de permanência e êxito desses estudantes na Educação Profissional brasileira. Pesquisas voltadas para esta modalidade da Educação Básica têm apontado que, políticas de acesso à educação por si só não são capazes de garantir a inclusão do estudante ingressante por meio da reserva de vagas. Mais do que isso, cabe às instituições dessa natureza apresentarem projetos estratégicos voltados para a garantia da permanência e êxito de todas e todos. Nos limites que foram definidos para esta tese de doutorado não conseguiremos discutir como o IFNMG – Campus Avançado Janaúba têm trabalhado com as políticas para a garantia da permanência/êxito dos seus estudantes. Pesquisas prospectivas, nesse sentido, são essenciais para demonstrarem o que está para além do acesso de grupos minoritários nesta instituição de ensino.

Quanto à inscrição dos estudantes em programas sociais e dados sobre a saúde desses estudantes, depreendemos que:

1. Em relação ao NIS (CadÚnico) o nosso levantamento revelou que 80 estudantes não possuem ou não declararam Inscrição Social e apenas 19 estudantes apresentaram o registro. Interessante observar que, se cruzarmos esses dados com a variante “renda”, o que se pode notar é que, se a grande maioria, ou seja, 79 estudantes, possuem renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo, por que somente 19 deles declararam o Número de Inscrição Social? Pelo que parece, a desinformação ainda é um fator preponderante e digno de atenção em instituições públicas de ensino, o que também pode revelar que o baixo capital cultural dos estudantes e seus familiares mostra a estreita relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares cristalizadas na educação profissional brasileira. Daí o complexo papel da Diretoria de Assuntos Estudantis do IFNMG (DAE) para mapear os estudantes mais vulneráveis e atendê-los em suas necessidades. Além disso, o não cadastramento dessas famílias de baixa renda nas plataformas dos governos revela que os programas sociais não estão chegando plenamente àqueles que mais precisam. Mais uma vez é preciso ficar claro que a desinformação é um entrave considerável na luta para a redução das desigualdades sociais no Brasil;
2. Quanto ao acesso a um plano de saúde privado, dos 99 estudantes pesquisados, 21 declararam possuir; 53 estudantes afirmaram não ter acesso e 25 estudantes não preencheram essa informação;
3. Quanto aos dados do calendário vacinal, 64 estudantes declararam estar com o seu cartão atualizado; 05 estudantes disseram estar com o esquema vacinal atrasado e 30 estudantes não informaram sobre essa questão. Destacamos que esses dados sobre “acesso a um plano de saúde” e os “dados do calendário vacinal” não constam nos requerimentos de matrícula da turma ingressante no ano de 2019. Esse fato justifica o grande número, quase 1/3 dos estudantes, não ter respondido esse campo do requerimento. Discutidas essas questões e, considerando os dados auferidos quanto à vacinação dos estudantes que acessam o Ensino Médio Integrado no IFNMG – Campus Avançado Janaúba, o que se pode depreender é que 64% dos pesquisados estão com o seu esquema vacinal completo. Esse número certamente seria bem maior se este campo de preenchimento constasse no requerimento de matrícula da turma ingressante no ano de 2019. Somente uma análise mais aprofundada sobre essa questão poderia responder quais os motivos levaram os 5%

dos estudantes a não estarem com o calendário vacinal completo. Entretanto, como dissemos anteriormente, a falta de informação ainda é um grande mal a se combater em países com acentuadas desigualdades como o Brasil;

4. Quando perguntados se possuem alguma deficiência, 95 estudantes declararam não possuir, três estudantes declararam-se deficientes e um estudante não informou sobre essa questão. Apesar das instituições federais de ensino reservarem parte de suas vagas a pessoas com deficiência, o que se percebe é que grande parte delas não é ocupada por esse público, sendo remanejadas para estudantes com outras especificidades. Isso pôde ser comprovado quando discutimos sobre o número de alunos deficientes que acessaram o EMI no campus Janaúba pela reserva de vagas para esse fim. Como apontamos, apenas 1 estudante da nossa amostra (2016 – 2019) acessou a instituição por meio das vagas reservadas às pessoas com deficiência e, ainda assim, pela ampla concorrência (VPcD). Isso parece significar que estudantes deficientes em situação de vulnerabilidade social e seus familiares ainda carecem de informações necessárias para concorrerem à uma vaga na instituição. Certamente, eles existem, sonham e projetam-se em relação ao futuro assim como qualquer outro adolescente. No recorte temporal por nós estabelecido, não houve, nos anos analisados, nenhuma entrada pelas vagas reservadas para estudantes deficientes de escolas públicas, independente da renda familiar ou per capita que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas. Onde estão esses sujeitos? Fazer essa pergunta e buscar respostas a ela é essencial para uma ampla e democrática oferta de uma Educação Profissional;
5. Em relação à necessidade de algum tratamento especializado, 93 estudantes declararam não necessitar e 06 estudantes disseram necessitar do acompanhamento de profissionais como psicólogo, oftalmologista e fonoaudiólogo. Entretanto, esses atendimentos acontecem fora do IFNMG – Campus Avançado Janaúba, que ainda não conta com servidores nessas especialidades.

A análise dos questionários socioeconômicos nos revelaram questões importantes que apontam para o volume de capital cultural de origem desses indivíduos. Pontuaremos aqui as mais relevantes:

1. Todos os estudantes envolvidos na pesquisa declararam não trabalhar, ou seja, apenas estudam;

2. Em relação à situação empregatícia dos pais, 13 pais e 18 mães de estudantes declararam estar desempregados no ato da matrícula de seus filhos e filhas; 21 pais declararam situações como “vivem de renda”, de “pensão de falecidos” ou “trabalham na informalidade”; em relação às mães, são 9 nessas mesmas situações; maioria dos pais e mães declarou trabalhar regularmente (63 pais e 70 mães);

3. Em relação aos trajetos anteriores de escolarização, 75 estudantes declararam que a escola pública (municipal ou estadual) foi a instituição que os levou ao Ensino Médio Integrado na Rede Federal; 68 estudantes são oriundos da rede pública estadual e 7 estudantes da rede pública municipal. Onze estudantes tiveram trajetos anteriores de escolarização onde se revezaram entre as redes pública e privada e 13 estudantes estudaram o Ensino Fundamental integralmente na rede privada;

4. Ao cruzarmos a variante “renda” com a variante “trajetos anteriores de escolarização”, perceberemos que os 14 estudantes que têm renda familiar acima de 5 salários-mínimos, provavelmente são aqueles 13 estudantes que estudaram o Ensino Fundamental integralmente na rede privada e/ou parte em escola pública, parte em escola privada. Isso evidencia, mesmo que se trate de uma instituição pública federal de ensino, a existência, num mesmo espaço, de indivíduos que se diferenciam pelos seus capitais, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou culturais;

5. Quanto ao hábito de ler jornais e revistas, a maioria respondeu que lê apenas ocasionalmente. Vinte e três estudantes disseram ler semanalmente; 13 leem diariamente e 11 estudantes não leem de jeito nenhum;

6. Quando perguntados sobre o número de livros que leem por ano, 52 estudantes afirmaram que leem mais de 5 livros; 28 leem de 03 a 05 livros; 18 alunos leem de 1 a 2 livros e apenas 1 estudante disse que não lê nenhum livro;

7. Em relação às atividades que ocupam mais tempo, 60 estudantes disseram ser com Internet; 24 estudantes com leitura; 7 com televisão; 3 com música; 2 com dança e, por fim, 3 estudantes responderam nenhuma dessas atividades;

Para 77 estudantes, a internet é o principal meio para mantê-los informados sobre os acontecimentos atuais; 20 responderam ser o jornal falado; 1 estudante disse ser através de pessoas e 1 afirmou ser através de revistas;

8. Quanto à escolaridade dos pais, o que fica evidente é que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens, seguindo a tendência nacional expressa nos

dados do IBGE (2010). Três pais e 2 mães são analfabetos; 31 pais e 07 mães têm apenas o Ensino Fundamental incompleto; 06 pais e 02 mães têm o Ensino Fundamental completo; 05 pais e 06 mães têm o Ensino Médio incompleto; 27 pais e 31 mães têm o Ensino Médio completo; 05 pais e 03 mães têm o Ensino Superior incompleto; 17 pais e 25 mães têm o Ensino Superior completo e, por fim, 4 pais e 22 mães têm Pós-Graduação.

A partir dos dados auferidos, depreendemos, conforme nos adverte Bourdieu (2017), que existe uma complexa rede de relações que se estabelece em um campo específico e relações singulares existentes entre as variáveis, daí a necessidade de não dissimularmos esses dados que nos apontam para um sistema completo de relações que constituem o verdadeiro princípio da força e da forma específicas registradas em determinado campo de estudo.

Se “a mais independente das variáveis independentes esconde uma verdadeira rede de relações estatísticas que estão presentes, subterraneamente, na relação que ela mantém com uma opinião ou prática” (BOURDIEU, 2017, p. 98), a nossa busca no Capítulo 4 “As Razões do improvável: uma Sociologia das Práticas Culturais dos Estudantes do EMI do IFNMG – Campus avançado Janaúba” foi interpretar o capital cultural de origem (herdado), à sua suposta reconversão em capital cultural (tardio), através das disposições associadas que contribuem para esta determinação; bem como as relações entre esse capital e as práticas sociais dos estudantes no campo da Educação Profissional brasileira.

No capítulo 5 “A Capacidade dos Atores Sociais de Elaborar Estratégias: a Vitória dos Filhos dos “Desfavorecidos da Fortuna”, último desta tese, pesquisamos as maneiras pelas quais a sociologia compreende os processos de individuação através das experiências vividas por agentes sociais que “escapam à sorte comum” (BOURDIEU; PASSERON, 2018). Assim, aprofundamos em questões anteriormente colocadas no grupo focal e ouvimos cada um dos sete estudantes pesquisados para compreendermos, em nível individual, as estratégias adotadas para a construção de suas trajetórias de sucesso.

Esses dois últimos capítulos nos levaram à depreensões importantes como: o sucesso escolar desses indivíduos oriundos de classes populares está intrinsecamente relacionado à identificação, por parte desses estudantes, dos vetores que os direcionam ao ganho de potência e os fazem perseverar na busca por mais vitalidade; é a partir da consciência de suas misérias que esses estudantes conhecem as suas determinações e trabalham para superá-las; o campo de lutas (a Rede Federal), apesar da violência simbólica que exerce sobre os agentes sociais, também pode permitir condições e possibilidades a esses agentes estudantes; para além da ideia de que as coisas “sempre foram assim e que devem permanecer assim”, o

sistema analítico bourdieusiano reserva espaço para a mudança e os nossos resultados apontam que a ascensão ao ensino superior por parte dos pesquisados deu-se, em grande parte, porque esses indivíduos vislumbraram um futuro possível a partir de experiências exitosas de outros estudantes da Rede Federal que vieram antes deles; é preciso ver materialidade no futuro e isso se dá pelo vislumbre de chances reais de sucesso por parte dos estudantes proporcionadas por uma boa escola; cada indivíduo faz uso das oportunidades conforme o seu grau de criatividade e a partir de performances muito particulares; o *habitus* pode “falhar” e ter “momentos críticos de perplexidade e discrepância” quando é incapaz de gerar práticas conforme ao meio; o acesso de um estudante oriundo de grupo pouco representado no ensino superior vai depender, dentre outros fatores, da sua disposição para aderir à crença de que será capaz de superar os obstáculos a esse acesso, o que o levará a mobilizar os recursos necessários para se inscrever nos processos seletivos, para prestar as provas, para se matricular e, se aprovado, uma vez frequentando a universidade, para enfrentar as dificuldades inerentes ao processo de aproximação à cultura acadêmica, sem o qual o acesso propriamente dito não tem lugar; o acesso ao ensino superior, para muitos jovens oriundos de camadas populares, ainda é um desafio a ser alcançado, e os que conseguem entrar na universidade representam o que a sociologia convencionou chamar de êxitos atípicos; mesmo que compartilhem uma mesma experiência, cada indivíduo a faz a sua maneira, o que definirá suas escolhas e, conseqüentemente, o desenho de sua trajetória; burlar o presente e contrariar os destinos que lhes dão como prováveis não é tarefa fácil para os membros das classes populares, por isso, vencer um ciclo e se aventurar a começar outro pode ser a “virada de chave”, a estratégia acertada nesses casos.

Caminhamos para o final desta tese de doutoramento. Acreditamos que as nossas hipóteses nos apontaram para uma boa direção e nos possibilitaram elaborar e afirmar a nossa tese principal: existe um ganho tardio de capital cultural por alguns estudantes de meios populares que acessam à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através das experiências construídas durante o Ensino Médio Integrado, que nos parece ser o principal responsável pela construção das trajetórias escolares de sucesso desses estudantes.

Reiteramos a importância de mais pesquisas desta natureza no campo da Sociologia da Educação, especialmente as pesquisas que priorizam o papel da individuação e aquelas que buscam razões para o sucesso escolar improvável. Para nós, todos os resultados que fomos encontrando nas etapas que foram cuidadosamente “bordadas” nesta tese de doutoramento assinalam que o presente estudo fez, para nós, muito sentido.

Por mais que o desenho de cada trajetória seja particular, existe uma solidariedade maior no processo de construção de identidades que culmina em unir indivíduos de meios

populares. Essa percepção foi algo evidente em nossa pesquisa. Talvez chamemos isso de “necessidades comuns” diante dos constrangimentos colecionados ao longo de uma vida de negações.

A nossa expectativa a partir da publicação dos resultados desta tese é que as análises e interpretações aqui empreendidas façam, de alguma forma, sentido a todos os estudantes pertencentes aos meios populares que, ao superarem as dificuldades encontradas no presente, a partir de variadas estratégias de “ação desejante”, alcançaram sucesso escolar. Essa “virada de chave”, esse momento de ruptura, enseja um novo começo para uma nova história ser construída; agora, não mais sob o peso da determinação, mas sob a perspectiva das possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALBERONI, F. Le Choc amoureux: recherches sur l'état naissant de l'amour. In: SOULET, Marc Henry. **Aqui e algures**. Como pensar a não integralidade dos indivíduos nas relações sociais? Paris: Éditions Ramsay, 1981.

ALMEIDA, A. M. Bourdieu: cultura, capital simbólico e reprodução. **Café Cultural**, 2018. Disponível em: <https://institutoocpfl.org.br/evento/gravacao-bourdieu-cultura-capital-simbolico-e-reproducao-com-ana-maria-almeida/>. Acesso: 01 ago. 2022.

ALVES, A. M. Os idosos, as redes de relações sociais e as relações familiares. In: NERI, A. L. (org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: SESC, 2007. p. 125-140.

ALVES, A. R. C. **Reconstrução do estilo de vida das classes populares em A Distinção de Pierre Bourdieu**: reflexões teóricas para pensar o Brasil contemporâneo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT 03, 38. – As classes sociais no Brasil contemporâneo, 2014. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt03-1/8839-reconstrucao-do-estilo-de-vida-das-classes-populares-em-a-distincao-de-pierre-bourdieu-reflexoes-teoricas-para-pensar-o-brasil-contemporaneo/file>. Acesso em: 26 mar. 2023.

ANDRADE, M. G. de. **E a biografia como peste**. 2013. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/autor/mariza-guerra-de-andrade/>. Acesso em: 01 mai. 2023.

ANJOS, H. V. M. dos; CARDOSO, A. D. Covid-19, Desigualdades e Privilégios na Educação Profissional Brasileira. **Educação e Realidade**; Edição eletrônica, 2022.

ARAÚJO; M. B. de; SILVA, S. A. da. Trajetórias e experiência de acesso à pós-graduação por meio de ações afirmativas. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.3, p. 954-968, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v45i3.64404>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ARAUJO, K. **Habitar lo social**: Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual. Santiago: LOM Ediciones, 2009. In: ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. As individualidades populares: análise de setores urbanos no Chile. **Revista De Ciências Sociais - Política & Trabalho**, [S. l.], v. 1, n. 50, p. 289–310, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2019v1n50.43756. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/43756>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ARAÚJO, K.; MARTUCCELLI, D. La Individuación y el Trabajo de los Individuos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 77-91, abr. 2010.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. **Desafíos comunes Retrato de la sociedad chilena y sus individuos**. Trabajo, sociabilidades y familia Tomo II. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2012.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. As individualidades populares: análise de setores urbanos no Chile. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, [S. l.], v. 1, n. 50, p. 289–310, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2019v1n50.43756. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/43756>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ARÊAS, C. A. de C. Transformar e mensurar: a avaliação como estratégia de consolidação e avanço na Rede Federal. In: REUNIÃO ANUAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (REDITEC), 46. (Mesa redonda). Belém do Pará, 2022.

ARENDDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Correspondência de João Pinheiro**. Doc n. 1626, ano 1905, 26 de março, p. 4, caixa 12.

ASSIS, R. V. de. Disposições, hábitos e provas: As sociologias do indivíduo de Bernard Lahire, Jean-Claude Kaufmann e Danilo Martuccelli. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 59–70, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.1.39005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39005>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BALANDIER, G. **Le Désordre**. Paris, Éditions Fayard. 1988.

BALSA, C. (org.). **Difração normativa, comportamentos escondidos e identidades transversas**. Lisboa: Edições Húmus, Cics. Nova, 2019.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **O nível educativo sobe**: refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas. Porto: Porto Editora, 1994.

BATALHA, C. H. de M. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BECK, U. **A sociedade de risco**. Rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34. 2010.

BECKER, H. S. **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. Paris: Minuit, 1975. In: ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. As individualidades populares: análise de setores urbanos no Chile. **Revista De Ciências Sociais - Política & Trabalho**, [S. l.], v. 1, n. 50, p. 289–310, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2019v1n50.43756. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/43756>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BOMFIM, L. A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3; p. 777-796, 2009

BONNEWITZ, P. Entre enthousiasme et contestation. **Magazine Littéraire**, Paris, n. 369, oct. 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2 ed. Ver. 4. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-1992). Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, 573 p.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil. 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

BOURDIEU, P. L'illusion biographique. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 62-63, pp. 69-72, juin 1986. Tradução de Olívia Alves Barbosa.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, P. Gosto de classe e Estilo de Vida. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo, Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1983. v. 39.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **A "juventude" é apenas uma palavra**. Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*. Paris: Association de Ages, 1978.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. - Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, 1930- **Pierre Bourdieu**: sociologia. Organizador da coletânea: Renata Ortiz; tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi, - São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Gouts de classe et styles de vie. Traduzido por Paula Montero. (Excerto do artigo "Anatomie du gout",) **Acres de fa Recherche en Sciences Sociales**, n. 5, out. 1976, p. 18-43.

BOYER, R. Pierre Bourdieu et la théorie de la régulation. Actes de la Recherche en Sciences, Paris, n. 150, p. 65-78, fev. 2004. In: WACQUANT, Loic. **Esclarecer o Habitus**. Educação & Linguagem. 16 ed. 63-71, Jul.-Dez. 2007

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreta%3A,ensino%20profissional%20primario%20e%20gratuito>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência, Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 23 dez. 1996.

BRITO, A. X. **Trajetória**. In: CATANI, A. M. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Cadastro Único**: uma iniciativa do Governo Federal para identificar e conhecer as famílias brasileiras de baixa renda. 2022. Disponível: <https://www.caixa.gov.br/servicos/cadastro-unico/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CALENDÁRIO NACIONAL DE VACINAÇÃO 2021. **Anexo 1**. 2021. Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/mar_abr_maio/Vacina%C3%A7%C3%A3o/Calend%C3%A1rio_da_Crian%C3%A7a_adolescente_adulto_e_idoso_e_gestante.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

CAMARGO, G. **Os primeiros da família com curso superior**. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2016/05/os-primeiros-da-familia-com-curso-superior/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CARDOSO, A. D. Desenvolvimento social na teoria crítica de Honneth. Capítulo V. In: CARDOSO, A. D. (org.). **Desigualdade e reconhecimento**: atualidade da teoria crítica de Axel Honneth. Montes Claros: Unimontes, 2018.

CARDOSO, F. S. **Capanema**: a história do ministro da Educação que atraiu intelectuais, tentou controlar o poder e sobreviveu à Era Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CARVALHO, M. A. M. de. **Nilo Peçanha e a Criação das Escolas de Aprendizizes Artífices no Contexto da Primeira República (EAAs): 1910 – 1914**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ECONÔMICA E IX ENCONTRO DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA, 7. Disponível em: https://www.abphe.org.br/uploads/Encontro_2018/pdf . Acesso em: 15 abr. 2023.

CASTRO, V. G. de; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. Educ. Real., v. 41, n. 1, p. 239–258, jan. 2016.

CATANI, A. M. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAVALCANTI, B. C. Prefácio. In: KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013. 202 p., ISBN: 978-85-326-4637-8.

CEFET MINAS. **Fundo Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1910 – 1943)**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.arquivo.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/104/2021/04/INVENTARIO-Fundo-1-compactado-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CHAMON, C. S.; GOODWIN Jr., J. W. **A incorporação do proletariado à sociedade moderna**: a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). *Varia História* [online]. 2012, v. 28, n. 47, p. 319-340. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752012000100015>. Acesso em: 20 set. 2021

CHARLOT, B. **Du Rapport au Savoir**: Éléments pour une Théorie. Paris: Anthropos, 1997.

CHATEL, V. A responsabilidade pelo outro: uma preliminar à confiança. In: Balsa, Casimiro (org.). **Confiança e laço social**. Lisboa (Portugal): Edições COLIBRI/ceos, 2006.

CHAUÍ, M. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. SP: Editora Moderna, 1995.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

COULON, A. Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: Anthropos/Econômica, 2005. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular**. In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. Acesso: 02 nov. 2022.

COSTA, A. C. S. da.; ARGUELHES, D. O. A higienização social através do planejamento urbano de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX. **Universitas Humanas**. v 5, n. 1-2, 2008. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/878>. Acesso em: 23 set. 2021.

COSTA, P. C. da. Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 51 - 71, 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015051>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système**. Paris: Seuil, 1977.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. SP: Escuta, 1981/2002.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Belo Horizonte, 1907.

DONNAT, O. **La transmission des passions culturelles**. Regards sur les parents d'aujourd'hui: Enfances, Familles, Générations, Paris, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.erudit.org/reveus/efg/2004-n1-efg761/008895ar/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBAR, C. **Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo**. In: 1º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO FRANCESA DE SOCIOLOGIA, 2004. Disponível em: http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/Dubar_desdiv_n3.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

DUBET, F. Les inégalités multipliées. Texto da conferência proferida no XVI *Congrès International de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF)*, na Université Laval. Québec, Canadá, Jul. 2000. In: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Tradução : TEIXEIRA, M. do C. D. Revisão Técnica: PAIXÃO, L. P. e ALMEIDA, M. J. J. G. de **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p.05-19, 2001. ISSN 1413-2478.

DUBET, F. **Le Déclin de L'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

DULCI, O. S. João Pinheiro e as Origens do Desenvolvimento Mineiro: Minas e os Fundamentos do Brasil Moderno. In: GOMES, Ângela de Castro (org.) **Minas e os fundamentos do Brasil moderno**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-136.

DULCI, O. S. **Política e Recuperação Econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DUVAL, J. Gosto. In: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1965.

ESTEVEES, L.C., ABRAMOVAY, M. **Juventude, juventudes**: pelos outros e por elas mesmas. 2008. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Juventude_juventudes.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERREIRA, E. C. A poética das contingências: o indivíduo, a escola e as pruebas. **Trilhas Pedagógicas**, v. 5, n. 5, Ago. 2015, p. 24-40. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume5/2.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M. **O Arcaísmo como Projeto**: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma sociedade colonial tardia: Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1840. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, I. C. M. de. **Destinos (im)prováveis: trajetórias de jovens egressos de uma experiência de arte-educação**. (2006). 192f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2006.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp. 1991.

GIL, G. A Novidade. In: GIL, Gilberto. **Unplugged**. São Paulo: WEA, 1994. Faixa 1. CD.

GIRARD, A.; BASTIDE, H. La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, *Population*, jul./sept., 1963, p. 443. In: BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. **Edu, Ver.**, Belo Horizonte, v. 10, p. 3-15, dez, 1989.

GOLDTHORPE, J.H. 8c LOCKWOOD, D. "Affluence and the British Class Structure". Op. cit., p. 142-144. In: BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GOMES, A.M.C. A construção do homem novo: o trabalhador brasileiro. In: OLIVEIRA, L.L.; VELOSO, M.P.; GOMES, A.M.C. **Estado Novo**: ideologia e poder. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982. 166 p. (Política e Sociedade).

GONÇALVES, I. A.; CHAMON, C. S. **O congresso mineiro e a educação profissional em Minas Gerais**: o ensino técnico primário. Educação em Revista [online]. 2012, v. 28, n. 2, p. 153-174. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200008>. Epub 11 Set 2012. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200008>. Acesso em: 20 set. 2021.

HENNING, A. C.; BRITTES, L. R. Emenda Constitucional Nº 95/2016: Ameaças E Desafios Aos Institutos Federais. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 36, n. 113, p. 373–391, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.113.373-391. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10271>. Acesso em: 12 dez. 2022.

HOBBSAWM, E. J. Mundos do trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. In: CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

HOFMANN, R. Queda da Desigualdade da Distribuição de Renda no Brasil, de 1995 a 2005, e Delimitação dos Relativamente Ricos em 2005. In: BARROS, R. P.; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (orgs.). **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília: Ipea, 2006. 2 v., 446 p. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3249/1/Desigualdade%20de%20renda%20no%20Brasil%20-%20v.%201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 18 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Educa, 2019. **Mulheres brasileiras na educação e no trabalho**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>. Acesso em: 08 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2017**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Qual foi o impacto da crise sobre a pobreza e a distribuição de renda?** Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/slides/SLIDE-NOTA-Dis_Pobreza_Desigualdade_Crise_Neri_FGV_Social_FGV.pdf. Acesso em 13 de abril de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. **Regulamento das Ações Afirmativas para Ingresso à Educação Profissional no IFNMG**. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/regulamentos-ensino>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2014/PDI%202014-2018%2009-12-13.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP. **Resultados**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas->

de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 14 de janeiro de 2022.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202 p. ISBN: 978-85-326-4637-8.

KAUFMANN, J.C. **Ego**. Para uma sociologia do indivíduo. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

KRAWCZYK, N. Políticas para o Ensino Médio e o seu potencial Inclusivo. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36. Goiânia: UFG, 2013.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100 p. 1153-1178. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso: 6 nov. 2022

LABOV, W. Sociolinguistique. Paris: Minuit, 1976.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 1. Ed. 2ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2004

LAHIRE, B. Campo. *In: CATANI, A. M. et al. (orgs.). Vocabulário Bourdieu*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAHIRE, B. **Homem plural**. Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAURENS, J. P. **1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LEAL, A. C. F. **Escola de Aprendizes Artífices**. 1911. p.27.

LECHNER, N. **Obras escogidas**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.) Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996. p. 182.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2008, v. 29, n. 102, p. 55-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100004>. Acesso em: 14 nov. 2022

MARTUCCELLI, D. As individualidades populares: análise de setores urbanos no Chile. **Revista de ciências sociais - política & trabalho**, [S. l.], v. 1, n. 50, p. 289–310, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2019v1n50.43756. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/43756>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MARTUCCELLI, D. Sociologia, singularização e individualismo latino-americano (entrevista). *In: PINHEIRO, L. R. (org.) Itinerários Versados: questões, sintonias e narrativas do cotidiano*. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

MARTUCCELLI, D. **La Consistance du social**. Une sociologie pour la modernité. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2005.

MARTUCCELLI, D. **La société singulariste**. Paris: Armand Colin, 2010.

MENDES, J. Instituto São Rafael aguarda por tombamento para preservar memória centenária. **Jornal Estado de Minas Gerais**. 2013. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/03/09/interna_gerais,355732/instituto-sao-rafael-aguarda-por-tombamento-para-preservar-memoria-centenaria.shtml. Acesso em: 10 dez. 2021.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAS GERAIS. **Anais da Câmara dos Deputados**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1903.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 7326 de 31 de agosto de 1926**. Aprova o Regulamento da Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes. 1926. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1926-08-31;7326>. Acesso em: 28 set. 2021.

MINAS GERAIS. **Lei nº 41, de 03/08/1892**. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. 1892. Disponível em <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1892-08-03;41>. Acesso em: 11 out. 2021.

MORAES, C. S.V. Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (org.). **Brasil 500 anos**. Tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

MORAES, C. S.V. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo. São Paulo: EDUSF, 2003.

MORAES, F. O Brasil onde você é preto ou pardo somente quando interessa. **The Intercept Brasil**, 2021a. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/11/30/brasil-onde-voce-preto-pardo-quando-interessa/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MORAES, F. O limbo dos pardos e o desafio de definir quem é negro. **The Intercept Brasil**, 2021b. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/12/14/limbo-dos-pardos-e-o-desafio-de-definir-quem-negro/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MORICEAU, J-L. A pesquisa como transformação no centro da crise: épreuves pandêmicas. In: MARQUES, M. G.; OLIVEIRA, de L. **Pesquisar em contextos de exceção, Desafios da Comunicação Organizacional**. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2023.

MOUFFE, C. O regresso do político. Lisboa: Gradiva, 1996. In: MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade [online]**, v. 29, n. 102, p. 55-78, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100004>. Acesso em: 14 nov. 2022

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15–35, 2002.

NOGUEIRA, M. A. de L. G. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade** (Tese de Doutorado) UFMG, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85SJUP>. Acesso em: 01 mai. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação** 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995. p. 13-33

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.**, Brasília: Ed. Moderna, 2011.

PEREIRA, A. da S. A. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br>. Acesso em: 02 jan. 2023.

PINHEIRO, L.R. **Itinerários Versados: questões, sintonias e narrativas do cotidiano.** PINHEIRO, L. R. (Org.). Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PINTO, L. M. S. **Do papel social à individuação: as sociologias do indivíduo e suas implicações para a pesquisa educacional.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, 1. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

PINTO, L. Doxa. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

POINCARÉ, H. **La Science et l'hypothèse.** Paris: Flammarion, 1902.

RAMOS, A. C. Sobre avós, netos e cidades: entrelaçando relações intergeracionais e experiências urbanas na infância. **Educação & Sociedade [online]**. 2014, v. 35, n. 128. Acesso em: 11 out. 2022. p. 781-809. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000300001>. ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000300001>

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED/PR, 2007.

REIS, J. B. dos; DAYRELL, J. **Transversalidade nos modos de socialização e individualização: uma jovem negra em movimento**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37.– 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3841.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROBLES, F. El desaliento inesperado de la modernidad: Molestías, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo. Santiago: RIL Editores, 2000. In: ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. As individualidades populares: análise de setores urbanos no Chile. **Revista de ciências sociais - política & trabalho**, [S. l.], v. 1, n. 50, p. 289–310, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2019v1n50.43756. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/43756>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RODRIGUES, T. de O. Carta enviada a Lula da cidade de Mariana – MG em 09/04/2018. In: CHIRIO, M. (org.) **Querido Lula: cartas a um presidente na prisão**. Boitempo, 1ª ed, 2022.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAMPAIO, S. M. R., org. **Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51. In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Acesso: 02 nov. 2022.

SANTANA, M. N. **10 anos de Lei de Cotas: O acesso à universidade pública que mudou vidas**. Baobá - Fundo para Equidade Racial. Disponível em: www.baoba.org.br. Acesso em: 09 jan. 2022.

SANTOS, F. Pesquisa Qualitativa: o debate em torno de algumas questões metodológicas, **Revista Angolana de Sociologia [Online]**, 14 | 2014, posto online no dia 27 setembro 2016. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/ras/1058>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ras.1058>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SANTOS, W. G. dos. Prefácio (2000). In: FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M. **O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma sociedade colonial tardia**. Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1840 – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In: BERTRAND, M. et al. **Je, Sur l'Individualité**. Paris: Messidor. 1987.

SEIDL, E. Jogo (Sentido do). In: CATANI, A. M. et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SENKEVICS, A. O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. In: **Estudos Educacionais** – Estudo detalha expansão da educação superior no Brasil. Disponível em: <https://www.anaceu.org.br/2022/11/09/estudos-educacionais-estudo-detalha-expansao-da-educacao-superior-no-brasil/>. Acesso em: 05 fev. 2023. ..

SETTON, M. da G. J.; SPOSITO, M. P. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 247-267, 2013. DOI:

10.1590/S1517-97022013000100016. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53054>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SETTON, M. da G. J. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1405-1418, dez., 2015

SETTON, M. da G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SILVA, W. **Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte 1921-1941**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-19102007-144622. Acesso em: 11 nov. 2021

SINGLY, F; de. Une autre façon de faire de la théorie. **Sciences Humaines**, p. 90-95, 2002. (Número Spécial — Pierre Bourdieu)

SOULET, M. H. Aqui e algures. Como pensar a não integralidade dos indivíduos nas relações sociais? In: BALSÁ, C. (coord). **Difração normativa, comportamentos escondidos e identidades transversas**. Lisboa: Edições Húmus, Cics. Nova/Edições, 2019.

TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo, SP: Edições Loyola. 2014.

TAYLOR, C. Argumentos filosóficos. Rio de Janeiro: Loyola, 1995. In: MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade [online]**. 2008, v. 29, n. 102, p. 55-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100004>. Epub 30 Maio 2008. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100004>. Acesso em: 14 nov. 2022

TEIXEIRA, A. M. F. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, S. M.R. (org.) **Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51. In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Acesso: 02 nov. 2022.

TERRAIL, J. P. Destins ouvriers: la fin d'une classe? Paris: Presses Universitaires de France, 1990. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.) **Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular**. In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. Acesso: 02 nov. 2022.

THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, Feb. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003476122006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mai. 2020.

UNESCO. Políticas de/para/com Juventudes. Brasília: Unesco, 2004. In: ESTEVES, L.C.; ABRAMOVAY, M. **Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. 2008. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Juventude_juventudes.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

VALLE, I. R. Por que ler os herdeiros meio século depois? In BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

VANDENBERGHE, F. “The real is relational”; an epistemological analysis of Pierre Bourdieu’s generative structuralism. **Sociological Theory**, v. 17, n. 1, p. 32-67, Mar. 1999.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. *In*: VEIGA, I. P. A (org.) J. P.; ROMANOWSKI, L. A.; WACHOWICZ, M. E. M. L.; CASTANHO, M. I.; CUNHA, M. E. D. A.; MARTINS, P. L. O. **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-33.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opin. Publica**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VERÍSSIMO, J. **Educação Nacional**. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1906.

ZIFF. **Semantic Analysis**. Ithaca: Cornell University Press, 1960. p. 102-104.

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DE "DESVALIDOS DA FORTUNA" A "CIDADÃOS EM FORMAÇÃO": práticas sociais dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Pesquisador: HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58297622.7.0000.5146

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO NORTE

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.580.800

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

O projeto propõe analisar as práticas sociais de estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Foram escolhidos como locus de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais e a primeira configuração da Rede Federal em Minas Gerais – a Escola de Aprendizes Artífices (EAA), inaugurada em 1910 na cidade de Belo Horizonte, hoje CEFET – Minas. Um dos nossos objetivos é identificar se há regularidades e similaridades entre os estudantes da EAA, nas décadas de 1930 e 1940 e os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG – Campus Avançado Janaúba. Além disso, desejamos compreender como se deu a formação da mão de obra do trabalhador mineiro e o fenômeno da profissionalização no estado ao procedermos à análise das ideologias presentes nos discursos de autoridades e nas políticas públicas que tinham como foco a Educação para o Trabalho. É imperioso, ainda, compreender como as características ligadas à origem social e aos fatores culturais da desigualdade revelam-se nas práticas sociais dos estudantes da Rede Federal nos dois períodos por nós estabelecidos. A partir daí, queremos entender até que ponto os efeitos das desigualdades ou da diferenciação social incidem sobre as estratégias pessoais e sobre os processos sociais desses estudantes. Nessa busca em conhecer quais são as estratégias que esses

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéla **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.580.800

indivíduos traçam para si mesmos e, como se movem nos limites da elasticidade da vida, buscaremos compreender como chegam à universidade pública e qual o peso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nesse processo.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Analisar as práticas sociais de estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no estado de Minas Gerais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme os pesquisadores, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

Riscos: Toda pesquisa com seres humanos pode envolver desconfortos e riscos. o grupo focal e as entrevistas compreensivas abordam temas sensíveis, que entram na intimidade do entrevistado, como inscrição social, necessidade de conciliar estudo e trabalho, situação do pai e mãe no mundo do trabalho, renda, escolaridade, dentre outras informações sociais e pessoais. contudo, essas informações são essenciais para que se compreenda acerca das práticas sociais dos estudantes egressos do ensino médio integrado no IFNMG – Campus avançado Janaúba.

Benefícios:

O grande trunfo dessa pesquisa será o de contribuir para dar centralidade aos desafios impostos à juventude periférica norte-mineira, no seu sofrimento na tentativa de constituir-se como "indivíduos". Para isso, deverão ser analisadas as tensões existentes entre as estruturas sociais e as subjetividades e ter preocupação com a reivindicação de reconhecimento do ator em todos os níveis das estruturas onde esse se movimenta. As sociologias do indivíduo reconhecem a pesquisa como uma relação social, um encontro entre atores e pesquisadores, uma negociação entre lógicas diferentes. François Dubet (2000) inspirado na "Sociologia Compreensiva", procura revelar o sentido subjetivo ou endógeno de uma ação. Para o autor (2000), é preciso ir além do recenseamento, mesmo que ele crítico. Por isso, antes de tudo, será preciso considerar instrumentos metodológicos que sejam capazes de capturar a dupla natureza das desigualdades: algumas se reduzem, enquanto outras, ao contrário, se desenvolvem. Se o IFNMG pode, de um lado constituir-se como elemento de redução das desigualdades, dando acesso a camadas populares à uma Educação Pública Federal ainda no Ensino Médio, por outro lado, em que medida essa instituição contribui para o alargamento de outras desigualdades? Será que esses atores sociais (estudantes), diante dos possíveis constrangimentos sofridos na escola, precisam acionar um mecanismo de radicalização ou sobre-esforço como questão de sobrevivência? Como alguns

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.580.800

comportamentos e interações podem ter se realizado com sucesso, apesar de um número considerável de fracassos, de mal-entendidos e de inadequações na vida desses atores? Ao manejar esses conceitos a nossa intenção é capturar toda a subjetividade desses atores estudantes egressos do Ensino Médio Integrado no IFNMG e conhecer as relações sociais que se estabeleceram nesta importante etapa da vida de uma pessoa e que podem ser preponderantes em seus projetos de vida. O maior ganho dessa pesquisa para essa tese de doutoramento será o de colaborar para a reflexão da ideia de uma Sociologia da Educação mais singularista. Contudo, a centralidade epistemológica do indivíduo nesta análise sociológica não tem o intuito de abandonar a preocupação com as "estruturas estruturantes estruturadas" que, conforme defende Bourdieu, exercem dominação sobre os indivíduos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após as correções o projeto atende todas exigências legais do CONEP, deve-se destacar que o tema de pesquisa é extremamente pertinente e poderá ajudar a compreender as práticas sociais de estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no estado de Minas Gerais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de caráter obrigatórios foram apresentados e estão adequados: folha de rosto, TCLE e projeto detalhado.

Recomendações:

- 1 - Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - O CEP da Unimontes deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3 - Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP da Unimontes deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - O TCLE impresso deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
- 5 - Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.
- 6 - Inserir o endereço do CEP no TCLE e no TALE:
Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricélia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 5.580.800

Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089.

7 - O registro do TCLE pelo participante da pesquisa deverá ser arquivado por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados óbices éticos nesse estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1937975.pdf	12/07/2022 23:07:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetese.pdf	12/07/2022 23:06:33	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	12/07/2022 23:04:21	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimento.pdf	12/07/2022 23:03:11	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	01/05/2022 00:07:31	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	01/05/2022 00:02:21	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	30/04/2022 23:50:14	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito
Declaração de Instituição e	Termo_de_anuencia.pdf	30/04/2022 23:47:18	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.580.800

Infraestrutura	Termo_de_anuencia.pdf	30/04/2022 23:47:18	ANJOS	Aceito
Folha de Rosto	img20220430_23100928.pdf	30/04/2022 23:11:13	HELLEN VIVIAN MOREIRA DOS ANJOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 13 de Agosto de 2022

Assinado por:
Carlos Alberto Quintão Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricélia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br