

Retratos sociológicos: um recurso importante para a investigação do êxito escolar de estudantes trabalhadores do ensino médio

Sociological portraits: an important resource for investigating the academic success of working high school students

JOSÉ CARLOS ROCHA JUNIOR

RESUMO

Neste artigo busco argumentar e propor a utilização de retratos sociológicos como um recurso metodológico importante para investigação do êxito escolar de estudantes trabalhadores do ensino médio. Essa proposta sustenta-se, primeiro, pelo fato de que o mundo do trabalho não é um tema periférico para a juventude brasileira; segundo, porque não são raros os casos de estudantes trabalhadores de origem popular que são exitosos na vida escolar; e, terceiro, devido à necessidade da experimentação de métodos que nos proporcionem entendimento mais complexo da relação entre juventude, estudo e trabalho. O recurso dos retratos sociológicos ampara-se no referencial teórico-metodológico de Bernard Lahire, dentro de um programa de sociologia em escala individual. Consiste na reconstrução biográfica de um determinado sujeito social, respeitando sua singularidade e, ao mesmo tempo, dando ênfase aos seus patrimônios individuais de disposições e como tais disposições medeiam suas trajetórias na vida social.

Palavras-chave: Retratos sociológicos, Êxito escolar, Estudantes trabalhadores.

ABSTRACT

In this paper I seek arguing and porposing the use of sociological portraits as an important methodological resource in order to investigate the educational success of students from high school who work. At first place, this porposal is sustained by the fact that the world of work is not a minor subject for the brazilian youth; second, because the cases of student workers from lower classes who are successful in school life are not rare; and, third, due to the need of experimenting of methods that allow us better understandment of the relation between youth, education and work. The sociological portrait's resource is backed by the theoretical and methodological framework by Bernard Lahire, inside of a program of sociology in individual scale. It consists of the biographycal reconstruction of a determined social subject, respecting his singularity and, at the same time, emphasizing his individual patrimony of dispositions and how such dispositions mediate his path in social life.

Key-words: Sociological Portraits, Educational Success, Student Workers

DEMARCANDO O TEMA

A evasão e o fracasso escolar são temas muito recorrentes. Motivados por eles, ou melhor, pelo combate ou denúncia de seus efeitos, são produzidas pesquisas acadêmicas e publicações as mais diversas; são elaboradas normas e procedimentos em instituições de ensino; são elaborados discursos políticos e midiáticos e sensibilizados amplos setores da sociedade.

No campo teórico foi preponderante o entendimento de que o sistema escolar reproduz as desigualdades sociais, ou seja, o sistema escolar possui uma função de reproduzir as classes sociais, legitimando-as através do cotidiano escolar e das formas de avaliação. Importantes expoentes do que ficou conhecido como Teoria da Reprodução, Bourdieu e Passeron (2014) argumentavam que, pela forma de como se dá a rotina de estudos e a socialização, os alunos que logram êxito escolar são aqueles que receberam de suas famílias um determinado capital cultural, composto de maneiras de ser, de sentir, de pensar e de se comportar, próprios de uma determinada classe social e condizentes com as exigências e expectativas da escola e dos profissionais que nela atuam.

Porém, o mesmo sistema escolar que reproduz as classes sociais também permite o êxito e a promoção social de alunos de origem popular. Pesquisas importantes nesse sentido, pautadas em dados empíricos, são apresentadas, por exemplo, por Berard Lahire (2008), Bergier e Xypas (2013) e Xypas (2017), para citar apenas alguns autores. Xypas (2017, p. 7) argumenta que em “sociedades em desenvolvimento, como o Brasil, existe, ao lado da

reprodução social, outra realidade social: a ascensão social pelos estudos de gente oriunda de classe popular”. E continua, apontando não serem raras essas trajetórias de sucesso de alunos das classes populares. No entanto, o estudo do insucesso e a busca de suas causas e consequências ocupam espaço bem mais expressivo do que as pesquisas sobre a relação com o saber¹ daqueles que, apesar de embebidos na mesma conjuntura geradora de insucesso, constroem trajetórias de sucesso (COSTA; XYPAS, 2013, p. 25).

Importante ressaltar que não se trata, aqui, de negar a existência do insucesso escolar em decorrência da reprodução social pela escola. Mesmo Charlot (2004, p. 18), com a propriedade de quem busca entender outras lógicas, fora dessa reprodução, reconhece a evidente correlação estatística entre a origem social do aluno e seu grau de sucesso ou fracasso. Que essa evidência, continua o autor, é o “mais sólido saber estabelecido pela sociologia da educação”. E que, ainda, trata-se de uma condição necessária para se entender a educação em uma sociedade capitalista e hierarquizada. O que estamos chamando a atenção, portanto, é para a necessidade de um olhar sociológico não só focado na evasão ou no fracasso escolar, mas atento também a outros processos, que estão para além da Teoria da Reprodução.

Para Charlot, a explicação da reprodução social pela escola é, no melhor dos casos, incompleta e no pior, mistificadora, quando nos leva a crer que as causas de uma determinada situação de fracasso seja a origem familiar, origem cultural ou étnica. Assim, o autor propõe uma leitura mais “positiva”² da realidade social. Uma leitura que olhe com atenção ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente nas carências, no que falta. Essa postura é “antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2004, p. 24 e 30).

¹ Constantin Xypas vincula sucesso escolar ao que Bernard Charlot denomina de “relação com o saber”. Neste artigo também estabeleço esse vínculo. A análise do que Charlot chama de relação com o saber encontra-se no próximo item deste texto.

² Na obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, Bernard Charlot argumenta que existe uma teoria da deficiência sociocultural e esta realiza uma leitura “negativa” da realidade social, interpretando o mundo por deslocamentos das faltas, das carências. Charlot propõe que, no caso de estudantes, a análise da “relação com o saber” possibilita uma leitura “positiva”, pois se liga à experiência dos alunos, às suas interpretações do mundo, às suas atividades. De acordo com o autor, a leitura negativa “é a forma como as categorias dominantes vêem as dominadas”; forma de pensar o dominado “como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto”. Segundo o autor, até uma situação de fracasso pode ser analisada a partir de uma leitura positiva. Para tanto é necessário compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um determinado momento ou situação de aprendizado e, não, o que falta para que essa situação seja exitosa.

Um interessante questionamento no sentido de legitimar a necessidade de múltiplos olhares a respeito do processo de escolarização nos parece ser: como explicar, por exemplo, que filhos e filhas de pais analfabetos, com baixa renda e limitado capital cultural, tenham êxito escolar? E como explicar, por outro lado, que filhos e filhas de pais escolarizados e possuidores de vasto capital cultural e material tenham insucesso em determinadas fases da escolarização? Cremos que um caminho necessário para tais investigações esteja na prática empírica, de análise dos casos concretos.

RELAÇÃO COM O SABER: O FIO CONDUTOR DA ANÁLISE

Para início de diálogo, não propomos um entendimento fechado do que seja êxito escolar. Bourdieu (1984, p. 155), por exemplo, ao tomar como referência alunos das camadas populares, argumenta que a representação de sucesso, para muitos deles, não se restringe a uma trajetória de aprovações sucessivas, mas em sua permanência na escola até a conclusão da escolarização básica, mesmo que tenha havido interrupções durante esse trajeto.

Charlot (2000, p. 16), por sua vez, argumenta que o que no senso comum passou a se chamar de “fracasso escolar”, na verdade, não existe. Ou seja, não existe um objeto “fracasso escolar”, analisável enquanto tal. O que existe são estudantes “em situação de fracasso”. Por isso, diante de uma pesquisa cujo objeto esteja, de alguma forma, relacionado ao chamado “fracasso escolar”, é sempre importante delimitar qual o objeto a ser analisado. Por exemplo, uma experiência que o aluno viveu ou interpretou; suas atividades ou condutas; seus discursos, etc.

Bernard Charlot alerta que a questão do fracasso escolar diz respeito a diferentes debates, sobre aprendizado, sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre igualdade ou equidade de chances, sobre recursos para investimentos, sobre crises econômicas e políticas, etc. Representa, então, uma gama de situações que pode servir a diversos fins. O que existe, pois, no discurso do fracasso escolar, é uma generalização do termo, que se origina no próprio cotidiano pedagógico, pois é fato que:

Os docentes recebem diariamente em suas salas de aula alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, os dispositivos de inserção acolhem diariamente jovens sem diploma e às vezes sem pontos de referência: nessas condições, como negar a “realidade” do fracasso escolar? É verdade que esses jovens existem e que essas situações ocorrem. Nem por isso, o “fracasso escolar” é um “fato”, que a “experiência” permitiria “constatar”. A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira

de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social (CHARLOT, 2000, p. 13).

Há algo, portanto, a se pensar e que leve em conta a experiência escolar. Algo que nos leve a pensar a educação não só como acesso a posições, mas também como experiência vivida por um sujeito; não só como dominação, mas também como acesso a sentido ou construção de si; não só como transmissão de capital cultural, mas também como atividade simbólica em que o ser humano está imerso em experiências de partilha com outros. Para se pensar esses outros aspectos, Charlot (2000) estabelece como fio condutor o que denominou de “relação com o saber”.

A relação com o saber é entendida como relação com o aprender, qualquer que seja a figura do aprender³, que também é uma relação com o mundo. O fundamento para uma elaboração teórica sobre essa relação com o saber é uma condição antropológica: o ser humano como um sujeito histórico. Ou, como argumenta Paro (2010, p. 24), “o que capacita o ser humano a tornar-se histórico é, antes de tudo, sua condição de sujeito”.

O ser humano é um *sujeito* inacabado e está em relação com um mundo pré-existente e já estruturado. Em outras palavras, o ser humano não é um *objeto* incompleto, apenas situado em um determinado ambiente, pois, se assim o fosse, teríamos de raciocinar em termos de influência do meio sobre o sujeito, verticalmente, o que é um entendimento limitado. A proposta é pensarmos em termos de *relação* entre o meio e o sujeito. Então, pensar o humano como sujeito implica admitir que “a influência não influencia senão quem se deixa influenciar por esta influência” (CHARLOT, 2000, p. 77). Transferindo essa lógica de entendimento para a aprendizagem, diríamos, então, que o sujeito só aprenderá a partir do momento em que se predispor a aprender.

A relação com o saber apresenta três pontos fundamentais: 1º) o mundo se apresenta ao sujeito como um conjunto de significados, portanto, a relação com o saber é uma relação com sistemas simbólicos, em especial com a linguagem; 2º) o mundo é também materialidade, apropriar-se dele é também transformá-lo; e 3) a relação com o saber é uma relação com o tempo, um tempo não homogêneo, mas um tempo histórico, com suas rupturas e elementos que permanecem.

Por fim, é preciso um último questionamento: como pesquisar a relação, ou as relações com o saber para que sejam reconhecidas enquanto objeto de pesquisa?

³ Bernard Charlot também faz uso da expressão “relações com o saber”, no plural.

Respondemos que se podem levar em consideração as relações com lugares, com outras pessoas, objetos, conteúdos, situações, normas etc, mas na medida em que o que está em questão é o aprender, o conhecimento.

JUVENTUDE: TEMPORALIDADE, PROJETOS DE VIDA E RELAÇÕES COM A ESCOLA E COM O TRABALHO

Entendemos ser necessário perceber juventude como uma categoria sociológica, e histórica e socialmente construída. Assim, abrangemos nosso entendimento para além da classificação etária. Como argumenta Bourdieu (1984, p. 151-154), “as divisões entre as idades são arbitrárias” e “podem ser usadas como um jogo de manipulações”. Segundo o autor, em todas as sociedades a fronteira entre juventude e velhice se configura em um jogo de luta, “numa espécie de terra de ninguém social, são adultos para certas coisas, são crianças para outras”.

Posteriormente, Pais (1990, p. 149) aprofundará essa questão argumentando que a juventude pode ser tomada a partir de duas formas de entendimento: ora como uma aparente homogeneidade, quando nos referimos à juventude como uma fase da vida, normalmente comparada a outras gerações; ora como diversidade, quando os diversos atributos sociais distinguem os jovens uns dos outros, por exemplo, jovens de diferentes classes sociais, diferentes localidades, diferentes ocupações e representações sociais, condições sexuais etc.

Ao analisar o processo de construção histórica e social da juventude contemporânea, Dayrell (2013) salienta a singularidade da juventude atual em relação à juventude das gerações anteriores. Essa singularidade possui conexões na forma como que os indivíduos estabelecem relações com o tempo e com a forma com que elaboram seus projetos de vida.

A relação com o tempo não é natural, mas uma dimensão sociocultural e histórica. A humanidade já concebeu o tempo de forma cíclica, intimamente ligada à proximidade da vida humana aos ciclos naturais. A partir dos séculos XVII e XVIII, a concepção temporal tornou-se mais linear, com o passado, presente e futuro inscritos em um fluir contínuo, próprios de uma sociedade industrial. Já em meados do século XX a sociedade passa por mudanças profundas: intensificação da globalização e dos mercados globais, transformações tecnológicas, pluralismo de valores, individualismo, ampliação de riscos e incertezas. Tais transformações sociais interferem na construção social dos jovens e nas projeções que eles estabelecem em relação ao futuro. Em suma, torna a condição juvenil mais complexa. Assim:

[...] a constituição da condição juvenil vem ocorrendo de forma cada vez mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias, expostos que estão a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade, expressando os mais diferentes modos de ser jovem (DAYRELL, 2013, p. 69).

Com o futuro perdendo sentido como um tempo que pode ser controlado ou planejado a médio ou longo prazo, a busca de sentido se transfere para o presente. Dayrell (2013, p. 70) esclarece que esses jovens, inseridos em estruturas sociais marcadas pela fragmentação do tempo, pelas incertezas e inconstâncias, direcionam suas vidas por movimentos de vai e vem: vão e voltam com diferentes turmas de amigos, nos estilos musicais, na vida afetiva, no trabalho e tantas outras instâncias da vida.

Diante da dificuldade de planejamento futuro, a contemporaneidade impõe aos jovens cada vez mais habilidades. Em relação aos jovens mais pobres os desafios são ainda maiores, pois certamente contam com menos recursos e menores margens de escolhas, além dos constrangimentos estruturais em que estão inseridos. E são esses jovens que chegam à escola pública e ao mundo do trabalho, na sua diversidade, carregados de práticas sociais e universos simbólicos próprios.

Mesmo diante desse contexto, é um engano supor que as relações que os jovens do ensino médio estabelecem com o trabalho sejam de exclusão. Se, para alguns jovens, o ensino médio é visto como o final de uma trajetória, para outros representa uma etapa para se chegar ao ensino superior. Se uns buscam uma carreira técnica, outros vêem o ensino médio como um caminho para pretear um emprego melhor. O estudo das relações entre juventude, escola e trabalho sempre necessita de olhares múltiplos.

Spósito e Souza (2014) constataram que os alunos que ingressam no ensino médio são cada vez mais jovens. Muitos não buscam o trabalho apenas por necessidade econômica, mas também para satisfazer seus anseios por bens de consumo mais imediatos e acessos próprios de seu mundo juvenil. Em todo o caso, é importante não deixar de considerar a juventude brasileira como uma juventude trabalhadora. De acordo com as autoras:

Se a maioria dos alunos matriculados nos anos finais da educação básica, em décadas anteriores, podia ser caracterizada a partir da condição de trabalhador-estudante, hoje as mudanças indicam que, sobretudo no ensino médio regular, observa-se a presença do estudante que será em

breve trabalhador e, no médio prazo, um trabalhador-estudante se houver continuidade da trajetória escolar (SPOSITO & SOUZA, 2014, p. 49).

Assim, as mudanças no mundo do trabalho não fazem deste um tema periférico para o público jovem. Spósito e Souza (2014, p. 5) chegam a afirmar que é muito provável que o trabalho ou o medo de sua ausência, continue a ser um fator importante na organização do imaginário juvenil, sobretudo numa sociedade como a brasileira, em que os indivíduos sentem o peso de gerenciar de forma solitária seus percursos, sem mecanismos institucionais de regulação das trajetórias ocupacionais.

O ENSINO MÉDIO

Parece óbvio afirmar que a escola é uma construção histórica e social. Porém, a postura geral é de naturalização de sua forma: ela sempre teria existido e sempre existirá da maneira como nos é apresentada. Canário (2006, p. 85), ao analisar historicamente a formação de um modelo escolar que bem conhecemos, situa tal sistema escolar no contexto de transição do Antigo Regime para as sociedades liberais, baseadas na produção industrial e na urbanização. Teríamos passamos de um modelo de ensino individualizado, restrito a uma representação social muito restrita, para o que viria a ser uma educação de massas. Nesta, o professor ensina a uma classe como uma entidade única. Esse processo culmina com uma acelerada expansão do atendimento escolar, a partir da década de 1960, do século XX.

O modelo organizativo escolar estabeleceu um conjunto de regras impessoais que corresponderia ao papel do aluno: seu comportamento e o que deveria aprender. É o que Canário (2006, p. 30) denomina de “ofício do aluno”, que significou a transformação das crianças em alunos e a interiorização das regras escolares.

Essa forma de relação da instituição com a criança ou jovem se manteve apoiada, ainda de acordo com Canário (2006, p. 85), em três dimensões: 1ª) a escola como portadora de uma moral cívica de reforço dos laços com o Estado-Nação, tendo os professores como os principais mediadores; 2ª) a escola se organizando por classes homogêneas para tornar possível o ensino simultâneo de muitos por um único professor; 3ª) a escola possuir um tipo de relação pedagógica em que o professor sabe e ensina alunos que não sabem, em uma relação de exterioridade com o sujeito (aluno) e seu contexto social. Essas dimensões

conseguiram manter-se sem maiores percalços até meados do século XX. Até então se tratava de um modelo coerente com a sociedade. Além disso, a escola cumpria uma missão mais bem definida em relação a um público bem delimitado.

Com o rápido crescimento do atendimento escolar, após a Segunda Guerra Mundial, tal equilíbrio entre sociedade e sistema educacional sofre um abalo. Especificamente em relação ao ensino médio, essa expansão do atendimento levou para dentro das escolas um público historicamente alijado do acesso a trajetórias mais longas de escolarização. A escola passa, então, a enfrentar desafios que até então não fazia parte de seu universo. Um desafio importante é a necessidade de compreensão do perfil, das trajetórias e dos projetos de futuro desses estudantes e de que maneira a escola pode inserir-se nesses projetos.

Certamente o acesso a níveis mais elevados de escolarização está relacionado às demandas mais ou menos organizadas da sociedade. A premissa de um ensino médio acessível a todos abre espaço para disputas no sentido de se definir qual tipo de escola deve ser oferecida e quais os melhores caminhos a seguir para que ela cumpra sua finalidade de formar para a cidadania, de criar condições de acesso ao ensino superior e de preparar para o mundo do trabalho.

Em se tratando do ensino médio no Brasil, nos últimos anos testemunhamos intensos debates em torno de questões relevantes, como a própria qualidade do ensino, do currículo, de seu sentido e objetivos, do descompasso entre as expectativas da juventude e as reais práticas escolares. Não por acaso, no ano de 2013 foi instituído, pela Portaria MEC nº 1.140/2013 (BRASIL, 2013), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. No ano de 2017, a polêmica reforma do Ensino Médio, instituído por Medida Provisória que se converteu na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). E, por fim, ainda em 2017, a Base Nacional Comum do Ensino Médio⁴ (BRASIL, 2017b), último item a ser incluído na Base Nacional Comum Curricular.

PISTAS PARA EXPLORAÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Ao analisar reuniões de conselhos de classe em escolas de Educação Básica, Resende e Caetano (2015, p. 112) observaram uma reclamação recorrente entre professores: a de que

⁴ Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Médio. O teor do documento pode ser acessado em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> .

os estudantes que conciliavam os estudos com o trabalho ou curso profissionalizante seriam “mais assíduos aos estágios do que às aulas; que estabelecem maiores compromissos com os contextos de trabalho do que com as dinâmicas escolares em sala de aula”.

A partir da referida identificação realizada pelo autor, alguns questionamentos precisaram ser elaborados: será verdade que os alunos que trabalham, ou, pelo menos, a maioria deles, valorizam mais as atividades relacionadas ao trabalho do que as atividades escolares? Se isso for verdade, por que acontece? Quais as percepções que os alunos possuem em relação ao Ensino Médio? Quais perspectivas eles possuem em relação ao trabalho? Em relação aos alunos que trabalham e, ainda assim, são assíduos e conseguem êxito na escola, quais mecanismos acionam e mobilizam para tal feito? Quais características da socialização desses jovens lhes dão disposições compatíveis com o necessário para lograrem êxito escolar?

Certamente que não nos propomos a responder questões tão vastas neste espaço. Descrevemos aqui uma busca intencional por pistas que justifiquem um estudo sobre o êxito de estudantes que conciliam os estudos com o trabalho. Para tanto, aplicamos um miniquestionário em três turmas de terceiro ano do ensino médio, em uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo⁵. Na primeira questão perguntamos se o aluno possui uma ocupação após o horário normal das aulas. Essa ocupação poderia ser um emprego formal ou informal; poderia ser um estágio ou curso profissionalizante, com ou sem remuneração. Ou seja, algum compromisso com o que podemos chamar de mundo do trabalho. Na segunda questão perguntamos se o respondente se considera esforçado, muito esforçado, pouco ou nada esforçado.

Ao todo foram 65 miniquestionários respondidos⁶, cujas respostas foram dispostas no formato a seguir:

⁵ Este trecho descreve alguns resultados da primeira etapa do trabalho de campo de uma pesquisa de doutoramento. A segunda etapa consiste na aplicação de questionários já testados e revisados. A terceira etapa consiste na realização de entrevistas em profundidade. No contexto da elaboração deste texto, ainda não havíamos iniciado a segunda etapa do trabalho de campo.

⁶ Este foi o número de alunos que tínhamos disponível no momento da aplicação do mini-questionário.

Tabela 1: Ocupação de estudantes além da escola e autoavaliação

Quantidade de estudantes em relação à ocupação

| OCUPAÇÃO | QUANTIDADE | |
|---|------------|--------------|
| | Z | % |
| Estudantes que possuem ocupação, além da escola | 21 | 32,4 |
| Estudantes que não possuem outra ocupação | 44 | 67,6 |
| TOTAL | 65 | 100,0 |

Autoavaliação dos estudantes em relação ao próprio esforço

| AUTOAVALIAÇÃO | | QUANTIDADE | |
|---------------|------------------------------|------------|--------------|
| | | Z | % |
| Com ocupação | Esforçado ou muito esforçado | 14 | 21,6 |
| Com ocupação | Pouco esforçado | 7 | 10,8 |
| Sem ocupação | Esforçado ou muito esforçado | 35 | 53,8 |
| Sem ocupação | Pouco esforçado | 9 | 13,8 |
| TOTAL | | 65 | 100,0 |

Fonte: elaboração própria.

Os dados coletados nos deram pistas de que, não obstante às impressões comuns a respeito dos estudantes do ensino médio regular, como, por exemplo, de que “eles não querem saber de nada”, podem não condizer com a realidade de muitos alunos. Sobre essa problemática colocada, 75,4% dos alunos respondentes se consideraram esforçados ou muito esforçados, independentemente se conciliavam ou não o trabalho com os estudos⁷.

Ainda nessa fase de busca intencional, solicitamos a um dos estudantes que respondesse a um segundo questionário. Este segundo questionário possuía dois objetivos: primeiro, de traçar um perfil do estudante; e segundo, seria o primeiro teste para o questionário que estava em elaboração para traçarmos os perfis dos estudantes. O estudante selecionado conciliava o estudo com o trabalho e se considerava muito esforçado, de acordo com sua resposta no mini-questionário.

O estudante Victor⁸ vive com seu pai e sua mãe. O pai é autônomo, e a mãe, trabalhadora do lar. Ambos possuem o ensino fundamental completo. Victor possui importantes planos, como casar e constituir família. Para conseguir um bom emprego, ele entende que precisa esforçar-se nos estudos e no trabalho, ter um perfil agradável e saber

⁷ Importante esclarecer que os dados apresentados, baseados na autoavaliação do estudante, não tiveram tratamento sociológico, como contextualização, interpretação amparada na teoria ou comparação. Os dados, como já afirmado, são pistas para uma investigação.

⁸ Nome fictício.

adaptar-se. Ele participa de um estágio remunerado em recursos audiovisuais, com horário fixo de 17h às 22h. Victor está trabalhando porque se considera na idade de ter mais responsabilidade.

Ao ser perguntado sobre o que optaria, caso lhe fosse posto a condição de escolher entre o ensino médio e o trabalho, sua resposta foi o ensino médio. Em suas palavras, “sem o EM fica mais difícil conseguir um bom emprego”. Esta última resposta, juntamente com necessidade de demonstrar responsabilidade através do trabalho, nos leva a questionar algumas impressões generalizadas a respeito desses alunos, como a de que valorizam mais qualquer oportunidade relacionada ao trabalho do que os estudos. Também foi possível perceber, neste caso específico, que as relações estabelecidas entre a escola e o trabalho não são necessariamente excludentes.

Outro ponto importante a ser considerado na análise das relações entre juventude, escola e trabalho, em nosso entender, é o contexto. No período próximo àquele em que estivemos recolhendo os dados de validação da pesquisa, o Brasil apresentou uma situação de desemprego que atingiu a marca de 12,4% — dado referente aos três primeiros meses de 2019 (IBGE, apud LIMA & CAGLIARI, 2019). Nesse período, 892 mil pessoas passaram à condição de desempregados, perfazendo um total de 13,1 milhões de pessoas. Soma-se a esse quadro outros 14,8 milhões de pessoas que trabalham menos de 40 horas semanais, ou seja, estão disponíveis para trabalhar, mas não conseguem. E, ainda, 4,9 milhões de pessoas do chamado grupo dos desalentados, que são as pessoas que desistiram de procurar emprego porque perceberam que não conseguiriam encontrar⁹.

Assim, de acordo com Xypas (2013, p. 39), em momentos “de desilusão pelo tempo presente, desesperança e de desespero pelo futuro dos filhos, a atitude das famílias e dos jovens se torna ambígua: os estudos são ao mesmo tempo necessários, mas talvez inúteis”. Ou seja, o contexto pode ter influência sobre a atitude de alunos em relação aos estudos e às expectativas em relação ao trabalho.

⁹ Informações retiradas de matéria do jornal on-line Folha de São Paulo, do dia 30 de março de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/03/avanco-do-desemprego-surpreende-especialistas.shtml>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UM RECURSO IMPORTANTE PARA A INVESTIGAÇÃO DO ÊXITO ESCOLAR DE ESTUDANTES TRABALHADORES DO ENSINO MÉDIO

Um recurso importante para a análise do sujeito, de seu processo de socialização e das relações que estabeleceu e estabelece com o saber, baseia-se na coleta dados biográficos a fim de analisar suas disposições. Este recurso é o Retrato Sociológico.

O recurso de construção de retratos sociológicos tem o potencial de demonstrar que as atitudes do indivíduo em relação à sua experiência - em nosso caso, a experiência escolar -, está intimamente ligada a outras experiências de socialização e da maneira como são educados em outros contextos, tais como a família, a religião, a prática esportiva e outros espaços da vida cultural. Portanto, dificilmente poderíamos compreender a experiência do indivíduo sem uma análise mais abrangente de seu processo de socialização.

Podemos definir retratos sociológicos como a reconstrução biográfica de um determinado sujeito, respeitando sua singularidade, ao mesmo tempo dando ênfase aos seus patrimônios de disposições e como essas disposições medeiam suas trajetórias na vida social. Não se busca uma visão holística do pesquisado, mas identificar as marcas do social no individual, estabelecendo uma ligação entre as escalas microssociológica e macrossociológica.

A noção de disposição é central na teoria de Bernard Lahire (2004). As disposições seriam o patrimônio simbólico incorporado a partir do processo de socialização e que, supostamente, passa a orientar o indivíduo em suas ações subsequentes. Imersos a experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si. O autor distingue, sobretudo, três tipos de disposições: para agir, para crer e para sentir (LAHIRE, 2004, p. 27).

Uma disposição é sempre uma realidade construída que não pode ser observada diretamente, principalmente de forma isolada, em apenas uma determinada situação ou ação do indivíduo, pois “seria bastante difícil se satisfazer, com apenas um momento descritivo, que não assumiria nenhum risco interpretativo” (Ibid, p. 27). Segundo o autor, não é possível percebermos por que indivíduos com diferentes experiências socializadoras reagem de formas diferentes diante de situações ou estímulos externos semelhantes, se não levarmos em conta um passado que sedimentou certas disposições.

Perceber uma disposição implica um trabalho de interpretação e de percepção dos princípios que geraram determinada prática. A necessidade de interpretação para se identificar disposições não impede, por outro lado, o estabelecimento de alguns princípios

ou vínculos necessários a respeito das mesmas. De acordo com Lahire (2004, p. 27-31), os princípios são os seguintes:

1) Toda disposição tem uma gênese que podemos nos esforçar para situar ou reconstruir. Elas são adquiridas em um contexto social específico e em determinado momento da história do indivíduo.

2) A noção de disposição supõem uma série de comportamentos coerentes e recorrentes, nunca uma dedução com base em apenas um comportamento.

3) A disposição é um produto incorporado, só se constituindo com o passar do tempo. Não se realiza de uma só vez e de forma abrupta. Por outro lado, uma determinada disposição pode enfraquecer ou diluir-se, caso deixe de ser acionada com o passar do tempo.

4) As disposições não são obrigatoriamente gerais e transcontextuais, ou seja, não se transferem obrigatoriamente de um contexto de ação a outro. Essa transferência é possibilitada quando o contexto em que a disposição é acionada está próximo ao contexto em que foi adquirida.

5) A disposição não é uma resposta mecânica a um estímulo ou situação, mas uma maneira de ver, sentir e agir, que se ajusta com flexibilidade às diversas situações. Porém, quando não ajustada, a disposição pode ser inibida ou transformada.

6) Não se pode reduzir tudo a uma noção de disposição, isso esvazia seu sentido. Portanto é importante distinguir disposição de competência e de apetência.

7) Os patrimônios de disposições devem ser comprovados por meio de trabalho empírico. Não se deve supor a existência de um patrimônio de disposições pelo único fato de o indivíduo pertencer a um grupo ou estar alinhado a uma classe social (LAHIRE, 2004, p. 27-31).

O princípio “6” acima mencionado é uma chave importante para o entendimento de disposições: a distinção entre disposição, competência e apetência. A distinção entre disposição e competência é um tanto elementar, pois, de fato, ter a competência ou a capacidade para fazer algo e estar disposto a fazê-lo nem sempre se correspondem. Já a distinção entre disposição e apetência pode confundir, portanto merece atenção. Neste caso, nem sempre gostar de realizar determinada ação se configura em disposição. Inclusive pode acontecer o contrário, ou seja, certo indivíduo ter disposição para algo que não possui apetência. Mas há grande possibilidade de que uma apetência incorporada, se reforçada durante a socialização, passe a configurar uma disposição e ser considerada como parte do indivíduo a que pertence.

Ainda nos permitiremos uma atenção especial sobre o item “4” dos princípios citados: a questão da transferibilidade de disposições. De acordo com Lahire (2002), é um fator que o distingue das análises disposicionistas de Pierre Bourdieu, cujas análises sobre disposições tornaram-se muito usuais no campo da Sociologia. Bernard Lahire classifica suas análises como um prolongamento crítico em relação às análises disposicionistas de Bourdieu. Lahire argumenta que a transferência de disposições de um contexto a outro, tal qual teorizou Bourdieu, carece de empirismo mais sólido para ser constatado. Para Lahire, se partirmos do pressuposto de que as disposições são sempre e prontamente transferíveis, o pesquisador pode inverter o processo de investigação, deixando de comparar contextos diferentes e deixando de gerar a evidência necessária para perceber o que somente a comparação poderia revelar: em primeiro lugar, se a transferência da disposição em questão ocorreu efetivamente entre dois ou mais contextos; em segundo lugar, o que efetivamente está sendo transferido de um contexto a outro.

Em síntese, Bernard Lahire (2002) defende que para se explicar a constituição das disposições individuais, a maneira como as mesmas se atualizam e se transferem, eventualmente, de um contexto a outro, o caminho é uma pesquisa profundamente empírica. A percepção das disposições requer comparações entre o modo como um mesmo indivíduo age em diferentes contextos sociais (na vida familiar, profissional e escolar, por exemplo), buscando identificar a existência de possíveis regularidades.

As contribuições de Bernard Lahire podem ser identificadas como uma sociologia em escala individual. Partindo dessa possibilidade de tomar o indivíduo/sujeito como objeto da Sociologia, o autor vem se dedicando, ao longo de sua obra, a explicitar as especificidades da realidade individual e, em função dessas, propor métodos de pesquisa voltados para sua investigação.

Bernard Lahire (2001, 2002, 2004 e 2005) não nega a importância e a necessidade da pesquisa em escala macrosociológica para a análise da realidade social. Ao contrário. Ele tem defendido a necessidade do uso de diferentes escalas de análise, dependendo do interesse da pesquisa. O autor argumenta que, no caso das realidades individuais, estas não podem ser reduzidas em regras gerais ou probabilísticas, próprias de uma escala coletiva de análise. O social se apresenta no plano individual de uma forma mais complexa, mais heterogênea e plural do que aquela em que é captado quando se investigam realidades coletivas.

A proposta de análise da sociologia em escala individual permite questionar afirmações generalistas sobre o comportamento de indivíduos quando o enfoque é, por exemplo, seu pertencimento a uma determinada classe social ou grupo. De fato, nenhum

indivíduo concreto se reduz ao seu pertencimento a uma única coletividade, seja ela a família, a classe social, grupo de *status*, religião, ou qualquer outra. A realidade individual caracterizar-se-ia, justamente, pela combinação de múltiplas propriedades, coerentes ou não, resultado da participação do indivíduo em diferentes universos sociais, como também das experiências sociais agindo sobre o indivíduo e da forma como este indivíduo reativa o produto dessas múltiplas experiências em diferentes contextos de ação.

Quando o recorte da pesquisa sociológica é, por exemplo, a classe social ou categorias profissionais (escala macrosociológica), se está delimitando um conjunto de bens simbólicos que os atores sociais possuem e que determinam suas posições nas estruturas dessas relações. Contudo, trata-se de um fenômeno ligado a um número gigantesco de indivíduos, cada qual com suas particularidades. Dessa forma, falar em relações de classe ou categorias profissionais significa um grande esforço de abstração da realidade social. Tal análise é apropriada (e necessária) à macrosociologia, mas é limitada quando o objeto de pesquisa é o indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante as origens sociais que aproximam grupos e classes a partir de uma perspectiva macrosociológica, a realidade individual é complexa, marcada pela pluralidade nas trajetórias de socialização, nos projetos e expectativas para o futuro, no mundo do trabalho e nas trajetórias escolares. Acreditamos que um dos fatores principais para se compreender o êxito escolar de jovens que conciliam a vida escolar no ensino médio com o trabalho é construído socialmente, através de um processo de socialização que os aproximam do aspecto aqui denominado relação com o saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERGIER, Bergier & XYPAS Constantin. (2013). **Para uma sociologia do improvável: Percursos atípicos e sucessos inesperáveis na escola francesa.** Revista Educação em Questão, v. 47, n. 33, set./dez. 2013, pp. 36-58.

BOURDIEU, Pierre. (1984). A Juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, pp. 151-168.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. (2014) **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2013). Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Diário Oficial da União de 9 dez. 2013, p. 24-25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. (2017a). Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm . Acesso em 15 abr. 2017

BRASIL. (2017b). Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Homologa o o Parecer CNE/CP no 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, p. 146. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/12/2017&jornal=515&pagina=146>. Acesso em: 27 nov. 2019.

CANÁRIO, Rui. (2006). **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed.

CHARLOT, Bernard. (2000) **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2004). **Educação, Trabalho:** problemáticas contemporâneas convergentes. Educação, Sociedade & Culturas, n. 22, pp. 9-25.

COSTA, Emias Oliveira da; XYPAS, Constantin. (2013.) **A narrativa de relação com o saber:** elementos para a compreensão de recursos escolares atípicos longos. Revista SODEBRAS, v. 8, n. 96, dez. 2013, pp. 25-29.

DAYRELL, Juarez. (2013). A Juventude e sua Escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In.: VIEIRA, M. M.; RESENDE, J. M.; NOGUEIRA, M. A.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHA, A. (Orgs). **Habitar a escola e suas margens:** geografias plurais em confronto. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, pp. 65-72.

LAHIRE, Bernard. (2001). **O homem plural:** as molas da ação. São Paulo: Instituto Piaget.

_____. (2002). **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação e Sociedade, v. 23, n. 78, pp. 37-55.

_____. (2004). **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2005). **Patrimônios individuais de disposições**: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia: problemas e práticas*, Lisboa, n. 49, pp. 11-42.

_____. (2008). **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática.

LIMA, Flavia; CAGLIARI, Arthur. (2019). Avanço do desemprego surpreende especialistas. Além dos 13 milhões de desempregados, quase 15 milhões estão disponíveis para trabalhar, mas não conseguem sair para procurar emprego. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/03/avanco-do-desemprego-surpreende-especialistas.shtml> . Acesso em: 28 ago 2019.

PAIS, Antonio Machado. (1990). **A Construção sociológica da juventude**: alguns contributos. Lisboa: *Análise Social*, v. XXV.

PARO, Vitor Henrique. (2010). **Educação como Exercício do Poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, v. 4. (Coleção questões da nossa época).

RESENDE, José; CAETANO, Pedro. (2015). A arte de fazer a medida: o julgamento de professores em contexto de julgamento escolar. In.: VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **O Futuro em Aberto**. Lisboa: *Mundos Sociais*.

SPÓSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. (2014). Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, pp. 33-62.

XYPAS, Constantin. (2017). **Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular**. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 1, pp. 5-18, jan./jun. .

José Carlos Rocha Junior

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.