

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Renato Shimedzu Terra

**Expectativas de transição para a educação superior entre
estudantes de escolas públicas da periferia de Porto Alegre**

Porto Alegre
2024

Renato Shimedzu Terra

**Expectativas de transição para a educação superior entre
estudantes de escolas públicas da periferia de Porto Alegre**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Elizabete Caregnato

Porto Alegre
2024

CIP - Catalogação na Publicação

Terra, Renato

Expectativas de transição para a educação superior entre estudantes de escolas públicas da periferia de Porto Alegre / Renato Terra. -- 2024.

36 f.

Orientadora: Célia Caregnato.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. capital cultural. 2. transição educacional. 3. educação superior. 4. trajetórias educacionais. I. Caregnato, Célia, orient. II. Título.

Renato Shimedzu Terra

**Expectativas de transição para a educação superior entre
estudantes de escolas públicas da periferia de Porto Alegre**

Porto Alegre, 25 de Julho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Célia Elizabete Caregnato - UFRGS
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Rosimeri Aquino da Silva - UFRGS
Examinadora

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha - UFRGS
Examinador

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha enorme gratidão a todos que estiveram presentes comigo nesta jornada para realização deste trabalho.

Agradeço a minha família pelo apoio durante todo meu percurso, à minha mãe Roseane e ao meu pai Sérgio, que sempre fizeram de tudo para me impulsionar aos lugares mais altos que pudesse alcançar.

Aos amigos que de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aos amigos e colegas do grupo de pesquisa GESET, com os quais adquiri imensos aprendizados ao longo dos trabalhos enquanto iniciante científico e que aqui estão presentes direta ou indiretamente.

Agradeço a todos os professores e funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal. Agradecimento especial aos professores que compõem a banca examinadora deste trabalho, professor Dr. Jefferson Marçal da Rocha e professora Dr^a. Rosimeri Aquino da Silva.

Agradecimento mais que especial à minha querida orientadora professora Dr^a. Célia Elizabete Caregnato. Professora que me inseriu no mundo da Sociologia da Educação e que, com toda sua paciência, comprometimento e orientação, contribuíram de maneira valiosa para o desenvolvimento deste e futuros outros trabalhos.

Por fim, gostaria de agradecer à minha amada companheira Lorena que prestou apoio fundamental e esteve presente durante toda essa jornada.

RESUMO

Este trabalho situa-se no campo do estudo de trajetórias de escolarização, debruçando-se sobre o tema dos estudantes em situação de desfavorecimento socioeconômico. Interessa verificar a relação entre expectativas de continuidade de estudos e recursos disponíveis, por meio do capital cultural acumulado e habitus de estudo, de estudantes do Ensino Médio em escolas de regiões periféricas da cidade de Porto Alegre. Focaliza-se estudantes que estejam na fase de finalização do Ensino Médio, visando suas expectativas de transição para a educação superior. Busca-se descrever e examinar o perfil destes estudantes, suas práticas, inclinações, e expectativas educacionais relativamente ao ingresso na educação superior. Foram exploradas as respostas de questionário aplicado em cinco escolas estaduais de Porto Alegre. O estudo obteve 241 respondentes, dos quais aproximadamente 77% manifestam expectativa positiva quanto à continuidade dos estudos, com alto índice de projeção de ingresso na educação superior. Os resultados mostram contradições entre as baixas taxas de escolaridade parental, baixas taxas de leitura e estudos fora do ambiente escolar e as expectativas declaradas.

Palavras-chave: capital cultural; transição educacional; educação superior; trajetórias educacionais

SUMÁRIO

1	Introdução	1
2	Capítulo I - Contextualização sobre o Ensino Médio nacional e transição para o ensino superior.....	5
3	Capítulo II - Referencial teórico	10
4	Capítulo III – Aspectos metodológicos, descrição dos dados e discussão sobre resultados	15
4.1	Aspectos metodológicos	15
4.2	Recursos socioeconômicos e práticas culturais	16
4.3	Perspectivas de ingresso na educação superior	24
5	Considerações finais.....	27
6	Referências	28

1 Introdução

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Socialização acadêmica em trajetórias estudantis: disposições, reflexividade e reconhecimento na educação superior”, vinculado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGEDU/FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação da professora Dra. Célia Elizabete Caregnato. Com a proposta de pesquisar processos de socialização acadêmica na educação superior ou na transição para esse nível, o projeto visa identificar e analisar trajetórias de estudantes com intuito de conhecer mudanças socioeducacionais e sociais transversais aos percursos dos atores na relação com a educação superior.

Circunscrito no projeto, este trabalho de conclusão de licenciatura tem como objetivo investigar as trajetórias de estudantes do Ensino Médio em escolas localizadas em regiões periféricas de Porto Alegre. O propósito deste estudo é identificar o perfil dos estudantes e suas práticas, inclinações e expectativas em relação ao ingresso na educação superior, assim como os mecanismos mobilizados pelos estudantes que possam expectativa de longevidade escolar.

A expectativa de ingresso na educação superior vincula-se a recursos e desempenhos obtidos no processo de escolarização e por meio da vida familiar ou social. Estudos sobre o desempenho escolar estão presentes em diferentes áreas do conhecimento. No campo educacional, uma das questões fundamentais é entender fatores que contribuem para que estudantes obtenham sucesso em seus meios escolares, apesar do conceito de sucesso não ter um consenso amplo. Na área da Sociologia da Educação, autores têm apontado desde a década de 1960 que o desempenho escolar depende da configuração e estrutura familiar dos estudantes (COLEMAN et al., 1966; BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Diante de um movimento de expansão do Ensino Médio brasileiro ocorrido nas últimas décadas, as taxas de matrícula passaram por momentos de ampliação entre o início de 1990 até o seu ápice no final de 2005, ano em que, aproximadamente, 9 milhões de alunos lotavam as matrículas neste nível no país (SILVA, 2020). Desde então, observa-se um processo de retração desse quantitativo. Entre os anos de 2019 e 2023, as taxas de matrículas no Ensino Médio permanecem abaixo dos 8 milhões (INEP, 2024). Estudos como de Oliveira e Araújo (2005) e Brito (2014) demonstram o impacto das políticas de correção do fluxo escolar no ensino fundamental durante os

anos 1990 no Brasil, afirmando que o aumento no número de alunos que concluem essa etapa impulsionou a busca por acesso ao Ensino Médio nos anos seguintes, especialmente entre os setores sociais previamente excluídos da educação.

Frente às mudanças do perfil de nossos estudantes, surge no país uma variedade de estudos e pesquisas que se dedicam à investigação da educação de estudantes de camadas populares. O foco principal está no "fracasso escolar" devido à curta duração da escolarização dessas camadas sociais. Autores como Zago (2006), Setton (2002), Viana (1998), Nogueira (2003) e Ferraro (2004), entre outros, são importantes referências nessa área, ajudando a enfatizar a produção e reprodução das desigualdades e estratificações sociais no contexto escolar e a perpetuação da hierarquia social.

Em consonância a esses estudos, desenvolveu-se um campo de pesquisa que analisa as trajetórias de estudantes de origem popular que conseguiram superar barreiras estruturais para alcançar níveis mais elevados de educação (Resende & Nogueira & Nogueira, 2011; Alves, 2010; Viana, 2005). Dessa forma, o aumento do acesso e a maior diversificação dos públicos no ensino superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas federais, podem ser vistos como um processo de ampliação, embora com limitações em relação aos aspectos qualitativos desse crescimento. Esse campo de pesquisa tem revelado que fatores como apoio familiar, políticas de inclusão e programas de assistência estudantil desempenham um papel fundamental no percurso educacional desses estudantes.

O recente movimento de parcial democratização do Ensino Superior brasileiro ocorrido nas últimas duas décadas, a partir da expansão do número de vagas, pôde auxiliar na progressão escolar de alunos provenientes de camadas populares, oportunizando a entrada de estudantes com um perfil socioeconômico previamente pouco usual nas universidades e diversificando o seu público (RISTOFF, 2014). As mudanças no cenário educacional propiciaram abrangência de acesso a este nível de ensino historicamente ocupado por classes sociais mais elevadas.

Estudos como os de Bertolin, Fioreze e Barão (2022) demonstram avanços na diversificação do público universitário considerando fatores socioeconômicos e culturais ao analisarem questionários do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (2011, 2014 e 2017). Contudo, a ampliação de oportunidades de ingresso, como a Lei de Cotas e programas de financiamento (FIES, Prouni), não estabelece amparos suficientes a uma camada de novos atores sociais em relação aos seus

êxitos de manutenção e completude dos estudos durante as etapas avançadas da educação. A padronização das expectativas acadêmicas institucionais (formas de avaliação, estrutura institucional, exigências financeiras e materiais etc.), sem considerar especificidades das trajetórias estudantis passadas e relações socioeducacionais no presente, podem prejudicar àqueles que necessitam de maiores adaptações para cumprimento das expectativas impostas.

No contexto da expansão, não linear, das matrículas no Ensino Médio, da obrigatoriedade de 12 anos de estudos, de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009, e da expansão do acesso à educação superior, mantem-se desigualdades e contradições quanto à possibilidade concreta de longevidade escolar por parte dos jovens brasileiros. Este estudo preocupa-se em entender a situação de jovens que frequentam algumas escolas na periferia da capital do Rio Grande do Sul. São investigadas as perspectivas em relação à educação superior e sua relação com condições sociais e educacionais que contribuam para o ingresso.

O objetivo central é investigar o perfil de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que frequentam escolas da periferia de Porto Alegre, de forma a evidenciar suas **expectativas de prolongamento dos estudos na educação superior**, bem como os recursos que mobilizam em termos de **capital cultural e informacional**.

A questão que baliza este trabalho é:

Quais as **expectativas e informações que estudantes de escolas públicas da periferia de Porto Alegre possuem** em relação ao ingresso na educação superior e de que modo evidenciam **práticas e inclinações para realização de suas expectativas?**

Embora as pesquisas sobre o tema não sejam uma novidade (Setton, 2002; Viana, 1998; Zago, 2006) continua sendo válido explorar o problema que é educacional e social e persiste no tempo. Colocar atenção sobre a problemática, por meio deste trabalho de conclusão da Licenciatura em Ciências Sociais, é contemplar um dos assuntos que o campo educacional e sociológico não pode ser desvalorizado. Ao contrário, enquanto existir o problema da precariedade no processo de escolarização, haverá razão para que a pesquisa e a universidade o questionem e o explicitem com vistas a conhecê-lo e à sua superá-lo. Os resultados deste trabalho podem fornecer um entendimento de aspectos da vida de um grupo específico dentro da comunidade escolar da cidade de Porto Alegre.

A metodologia utilizada para produção dos dados teve como base a aplicação de *survey* em cinco escolas da rede estadual em regiões periféricas de Porto Alegre. O questionário foi composto por 44 questões que visavam explorar aspectos culturais, educacionais e expectativas de futuro dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em relação ao ensino superior. O estudo obteve 241 respondentes, dos quais aproximadamente 77% manifestam expectativa positiva quanto à continuidade dos estudos, com alto índice de projeção de ingresso na educação superior.

A análise leva em conta as categorias teóricas e o conhecimento acumulado com base na literatura acessada sobre o tema. Sendo assim são mobilizadas as categorias de práticas sociais, contextos de socialização, inclinações (vinculam-se às disposições e *habitus*), capital cultural e capital informacional.

Além da introdução e considerações finais, este trabalho é composto por três capítulos. O primeiro busca apresentar uma breve contextualização do cenário educacional nacional no intento de evidenciar e problematizar aspectos relativos às desigualdades de acesso aos níveis superiores da educação na atualidade. O segundo capítulo discute sobre os conceitos propostos por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire e que foram articulados para análise dos dados levantados pela pesquisa, como também estudos recentes que dialogam com o tema pesquisado. O terceiro capítulo apresenta aspectos metodológicos, a realidade investigada por este estudo e os resultados obtidos.

2 Capítulo I - Contextualização sobre o Ensino Médio nacional e transição para o ensino superior

Houve, durante as últimas décadas, um movimento de expansão do Ensino Médio brasileiro, pelo qual o número de matrículas desse nível passou por processo de ampliação desde o início da década de 1990 até meados da década de 2000. Entre 1991 e 2004, o número de matrículas deste nível passou de 3,77 milhões para 9,16 milhões (SILVA, 2020), ou seja, um crescimento de aproximadamente 130%. Oliveira e Araújo (2005) e Brito (2014) indicam como impulsionador pela busca de acesso ao Ensino Médio as políticas de correção do fluxo escolar no ensino fundamental durante os anos 1990 no país. Atingido seu ápice, as taxas de matrículas começaram a decair a partir de 2005, oscilando durante a década de 2010 e permanecendo abaixo de 8 milhões a partir de 2017, conforme apresentado na Figura 1 abaixo.

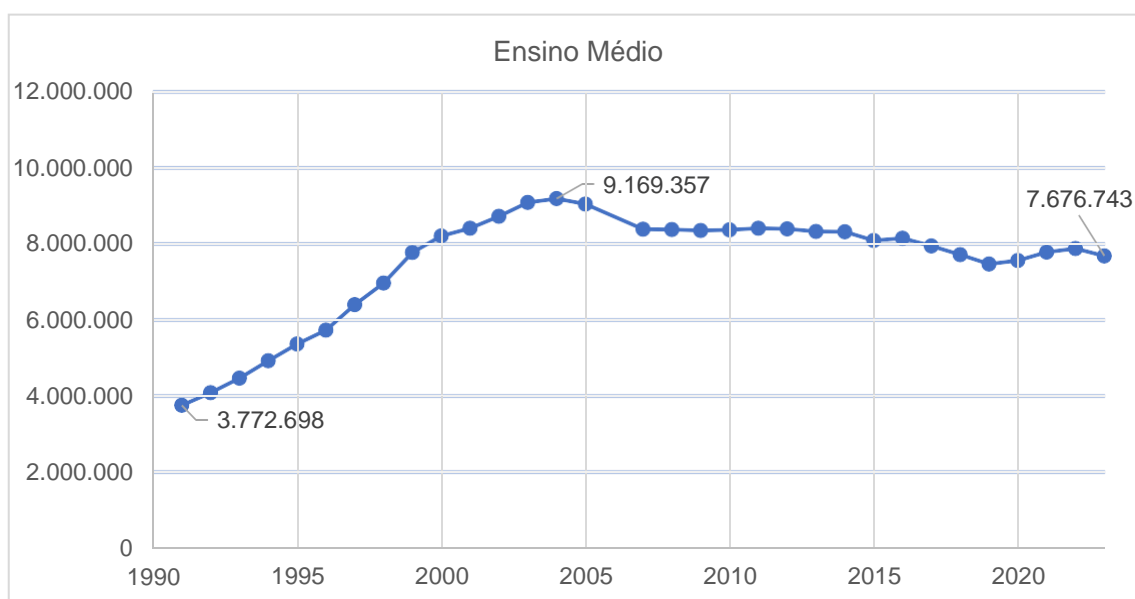


Figura 1 - Taxas de matrículas do Ensino Médio de 1991 a 2023 (INEP, 2024)¹

Mesmo com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que tornou obrigatório o ensino em todas as fases da educação básica, ampliando o acesso à educação infantil e ao Ensino Médio para alunos de 4 a 17 anos, o movimento de expansão chegou a um ponto de estancamento. O número de matrículas no nível médio entre 2019 e 2023 seguiu na faixa dos 7 milhões. No ano de 2023, foram registradas 7,7 milhões de

¹ Os dados foram obtidos através da Sinopse Estatística da Educação Básica (1991 a 2023) e podem ser acessados através do Portal do Inep em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

matrículas, redução de 2,4% referente ao ano anterior (INEP, 2024). De acordo com dados de 2023 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD, a taxa de frequência escolar líquida de jovens entre 15 e 17 anos era de 75%, ainda 10 pontos percentuais distantes da Meta 3 do Plano Nacional da Educação, instituído pela Lei n. 13.005 de 2014 (PNE, 2014).

A rede estadual possui a maior participação nas matrículas deste nível, contabilizando 83,6%, seguida pela rede privada, 12,9%, e a rede federal com a menor taxa de participação, 3,1%. Outro dado importante a ser refletido é o percentual populacional concluinte do nível médio da educação. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, (PNAD, 2024), a proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Médio passou de 46,2% em 2016 para 54,5% em 2023.

Neste contexto de expansão do acesso à educação, pesquisas como as de Krawczyk e Silva (2017), Silva (2020), buscaram analisar o movimento de ampliação a luz dos conceitos de inclusão, progressividade e segmentação. Conceitos previamente mobilizados por trabalhos de Viña (2002) e Ringer (1992), sugerem que os sistemas de ensino podem contribuir com a produção de desigualdades escolares a partir das três propriedades. A noção de inclusão é compreendida pela capacidade dos sistemas educacionais de assegurarem a disponibilidade de vagas em diferentes níveis de ensino, conforme a proporção da população em idade escolar. Dessa forma, a desigualdade dos sistemas educacionais pode variar dependendo da capacidade da oferta de vagas suficientes para atender às necessidades educacionais em cada contexto (KRAWCZYK & SILVA, 2017, p.15).

O conceito de progressividade está relacionado com a capacidade dos sistemas educacionais de não só proporcionar acesso à escola através de vagas disponíveis, mas também de assegurar que as camadas mais desfavorecidas e vulneráveis da população sejam gradualmente beneficiadas por essas oportunidades. Um sistema educacional pode ampliar o acesso à escola em termos de matrículas absolutas sem abranger os setores sociais mais pobres e em situações de vulnerabilidade e exclusão social nesse processo (KRAWCZYK & SILVA, 2017, p.16).

Por fim, a noção de segmentação aponta para potenciais disparidades resultantes da divisão dos sistemas educacionais em modelos escolares ou currículos paralelos e distintos, oferecidos de maneira diferenciada e/ou hierarquizada para diferentes perfis de estudantes ao longo de suas jornadas escolares (KRAWCZYK &

SILVA, 2017, p.16). A exemplo disso, podemos refletir sobre a segmentação institucional brasileira referente à oferta de um tipo de formação mais propedêutica (voltada para ingresso no ensino superior) e um outro modelo ofertado de formação escolar no nível médio de formação técnica.

O estudo de Monica Ribeiro Silva (2020) focou no paradoxo do declínio das matrículas do Ensino Médio, levantando a questão sobre por que as taxas de matrícula nesse nível diminuíram, apesar da ampliação indicada pela legislação associada à mudança constitucional de 2009. De acordo com as descobertas, a diminuição anual das matrículas afeta principalmente indivíduos de 18 anos ou mais, que já ultrapassaram a idade escolar obrigatória. Ainda assim, o número de matrículas de pessoas nessa faixa etária no Ensino Médio é significativo, totalizando 1.854.000 ou 22,8% em 2016, o que evidencia a persistência da defasagem idade-série como uma característica desta fase educacional. No ano de 2023, as taxas de distorção idade-série foram de 19,5% (INEP, 2024).

Os dados levantados pela autora também evidenciam processos de inclusão e progressividade, tendo em vista o crescimento da taxa de matrícula no Ensino Médio para a faixa etária de 15 a 17 anos entre 2009 e 2016 em todas as Unidades da Federação nas dependências administrativas estadual e federal. Nas redes estaduais, o aumento médio foi de 12,7% e na rede federal foi de 102,4%. Os dados indicam a possibilidade de segmentação, tendo em conta o notável aumento na oferta de formação profissional, de acordo com o Censo Escolar de 1997. Na categoria EJA/Ensino Médio, havia 390.925 matrículas em 2009. Em 2016, esse número atingiu 1.270.198 na EJA não profissional e 39.060 na EJA integrada à Educação Profissional, representando um crescimento de cerca de 234% (SILVA, 2020).

A investigação de Krawczyk e Silva (2017), a partir dos dados do INEP coletados através de questionários aplicados aos estudantes que realizaram o ENEM entre 1998 e 2014, buscou analisar o fenômeno de progressividade no perfil socioeconômico de estudantes que realizaram o exame neste período. Os autores demonstram mudanças significativas no perfil dos estudantes que realizaram o exame ao longo deste período.

O estudo constatou uma maior representação de setores sociais considerados mais vulneráveis e excluídos na estrutura social brasileira. Os dados indicam uma tendência de aumento na idade dos participantes do ENEM no período analisado, uma redução de jovens que realizam o exame no ano de conclusão do Ensino Médio e um

aumento daqueles que o fazem em anos posteriores a conclusão, além de um aumento proporcional da população negra. Houve um leve aumento na escolaridade média dos pais e mães dos jovens participantes, assim como uma presença maior de jovens de famílias com menor renda - em 2014, quase 70% dos candidatos tinham uma renda familiar de até dois salários-mínimos (KRAWCZYK & SILVA, 2017, p.21).

Apesar da Lei de Cotas de 2012 ter amenizado desigualdades e ter auxiliado a propiciar caminhos possíveis para Instituições Federais de Ensino Superior a públicos previamente excluídos, Caregnato, Santos e Felin (2020), ao analisarem a relação entre a heterogeneidade das escolas públicas e a ocupação das vagas da política de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), demonstram que a forma de ingresso na educação superior pública favorece egressos da escola pública diferenciada frente aos egressos da regular.

De acordo com os autores, a cota L3, que considera apenas o critério de ter estudado em escola pública, quando aplicada isoladamente, favorece estudantes de contextos escolares mais privilegiados e reduz as oportunidades para candidatos de origens sociais menos favorecidas, público que mais necessita dessas ações afirmativas. A política de cotas acaba por ignorar a complexidade da estratificação educacional no Ensino Médio, reforçando o acesso privilegiado de grupos que, devido às suas vantagens socioeconômicas, já estão inseridos em escolas públicas diferenciadas, de acesso restrito e distintivo (CAREGNATO, SANTOS & FELIN, 2020).

Em seu estudo que visa analisar fatores associados à expectativa de futuro ou longevidade escolar entre concluintes do ensino médio público brasileiro utilizando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, Santos (2023), identifica um conjunto de estudantes com menores chances de apresentarem expectativas de longevidade escolar (projeções), conseqüentemente, menores chances de continuidade dos estudos. De acordo com o autor, estudantes com baixas condições socioeconômicas, com menor desempenho, com práticas de estudo e leitura menos intensas, que trabalham fora de casa simultaneamente ao ensino médio e que possuem histórico de reprovação e ou abandono escolar são mais propensos a interrupção dos estudos (SANTOS, 2023).

As trajetórias educacionais, seja analisando a etapa prévia ao ingresso no ensino superior, ou durante o caminho do estudante no interior da universidade, são carregadas por complexos processos de estratificação. Madeira (2020), ao investigar a incidência da estratificação horizontal na reorientação de curso superior na

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, indica como parte dos resultados que a reorientação de curso é uma estratégia adotada por estudantes para ingressar e permanecer nesta etapa.

Inicialmente, estudantes matriculados em cursos com menor competitividade, os estudantes reorientam suas escolhas para se movimentarem em direção aos principais cursos da universidade, tendo como principais destinos as profissões imperiais e os cursos de institucionalização da própria UFRGS – opção que em geral pode refletir sobre o pensamento estratégico do estudante ou o *habitus* que evidencia a percepção de seus limites na concorrência em cursos mais competitivos (MADEIRA, 2022).

A educação brasileira, mesmo demonstrando avanços para um processo de equidade, é marcada por desigualdades sociais que afetam diretamente as oportunidades de escolarização e, conseqüentemente, de mobilidade social dos estudantes. A ampliação do Ensino Médio é acompanhada de processos de estratificação e com diferentes possibilidades no acesso a oportunidades educacionais qualificadas. Parece imprescindível investigar e atuar sobre a realidade educacional brasileira, tendo em vista as possíveis contribuições para o conhecimento acerca de parcelas populacionais que ainda não usufruem de uma escolarização de qualidade.

3 Capítulo II - Referencial teórico

A sociologia praxiológica de Pierre Bourdieu (2003;2007) destaca questões da reprodução da dominação social e cultural, auxiliando-nos a evidenciar maneiras de legitimação das desigualdades provenientes do desempenho escolar presentes na sociedade, como é o caso de ideologias meritocráticas (BOURDIEU, 1998; 2003). O foco do autor não está no indivíduo ou na estrutura, mas na interação entre sistemas de percepção, apreciação e ação (o *habitus*) e as estruturas pelas quais moldam o mundo social. Apresenta uma teoria da ação que explica os mecanismos envolvidos na transição da estrutura social para a ação individual, examinando os recursos sutis e complexos que asseguram a reprodução social.

O **poder simbólico**, conceito mobilizado por Bourdieu em diversas de suas obras, é um poder diferente de noções estreitamente ligadas ao Estado ou aparelhos de repressão evidentes. O poder simbólico está oculto e não se apresenta enquanto poder, não apresenta claramente sua coerção e, para os indivíduos, não se faz percebido enquanto exerce sua dominação. Bourdieu define, no primeiro capítulo de *O Poder Simbólico*, como “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989: 7).

Apresenta no mesmo livro uma análise estrutural das formas simbólicas. Em um exercício dialético, o autor traz duas sínteses. A primeira:

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 1989: 9)

Nesse trecho Bourdieu nos afirma que a estrutura só pode ser estruturante pelo fato de ser estruturada. Um exemplo prático para pensarmos nesta estrutura é a própria instituição escolar. Ao mesmo tempo em que fornece o conhecimento legitimado à sociedade, ou ao menos para parte dela, ou seja, num ato de estruturação, ela está estruturada de acordo com a ideologia da classe dominante. Aqui entendemos que os sistemas simbólicos conseguem exercer o poder através de estruturas estruturantes estruturadas.

A segunda síntese de Bourdieu nos fala que as estruturas servem enquanto instrumentos de dominação. É a partir delas que as classes dominantes impõem uma ideologia à classe dominada:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados' (BOURDIEU, 1989: 11).

As classes dominantes não serão detentoras do poder somente pelo fato de possuírem o Estado ou a legitimidade do uso da violência física, mas pelo domínio e monopólio da violência simbólica. Quando a ideologia dominante é tida como natural, os dominados não possuem o conhecimento do seu *status* de vítimas de uma "violência simbólica".

As ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989: 10)

A cultura dominante só é tida por naturalizada pelos dominados através do que Bourdieu chama de **habitus**. Para o autor, o *habitus* é a incorporação das estruturas sociais pelos indivíduos. De acordo com Bourdieu, "o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas." (BOURDIEU, 1996: 21).

O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1996: 22)

As estratégias e os modos de ação dos agentes não se baseiam apenas em cálculos racionais, mas também envolvem o *habitus* do agente, que pode variar de acordo com suas disposições - apreciações e percepções moldadas por experiências passadas. Essas **disposições** produzem respostas já experimentadas e consideradas adequadas em situações similares. Portanto, não se trata simplesmente de reações mecânicas; há sempre uma relação intrínseca com o percurso social de cada agente (BOURDIEU, 2004; 2007).

Ao considerar a multidimensionalidade do mundo social e a não exclusividade dos bens econômicos para constituir a base da divisão social em classes ou estratos, Bourdieu apresentou várias evidências empíricas ao longo de sua obra que indicam a existência de outros recursos que operaram na determinação da posição ocupada por um indivíduo, ou grupo, nas hierarquias sociais. O autor argumenta que as diferenças nas condições materiais de vida se transformam, por meio de processos subjetivos de internalização de habilidades e disposições, em diferenças no estilo de viver e de usufruir dos bens materiais possuídos, fator que possibilita distinções relativas à posse dos bens culturais considerados legítimos.

Esta riqueza cultural legítima, Bourdieu insere sob o conceito de **capital cultural**. Para o autor, existem três estados deste tipo de capital (Bourdieu, 1998): a) *estado incorporado*, aquele impregnado aos nossos corpos (referente a posturas corporais, esquemas mentais, competências linguísticas, etc.); b) *estado objetivado*, aquele que materializa em objetos concretos os bens simbólicos referentes à cultura dominante (livros, obras de arte, instrumentos, etc.); c) *estado institucionalizado*, manifestado enquanto reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (diplomas e certificados escolares).

Nogueira (2021), ao refletir sobre a mobilização do termo de capital cultural na explicação das desigualdades educacionais contemporâneas, verificou que, em meio à profundas transformações educacionais e sociais, as práticas culturais consagradas atualmente são menos rentáveis e de menor transmissão do que no passado, além de constatar que investimentos econômicos dos pais demonstram maior capacidade de impulso no sucesso escolar dos filhos.

Para a autora, o capital cultural em sua definição “restrita”, neste caso, a utilização do termo associando-o à posse da alta-cultura, não é mais um impulsionador infalível no que diz respeito ao sucesso escolar por dois motivos: a) existe uma desvalorização (relativa), em escala social, das práticas culturais consagradas; b) a

dificuldade na transmissão e imposição geracional da cultura legítima, seja pela escola, ou pelo meio familiar.

Por outro lado, a autora argumenta:

[...] Quando se toma o conceito de capital cultural em seu sentido amplo, isto é, como sinônimo de disposições culturais e de relação com os bens de cultura, é imperioso constatar que uma fortíssima correlação com o sucesso escolar subsiste, porque determinados modos de socialização familiar são indubitavelmente mais favoráveis do que outros à constituição de disposições cognitivas (esquemas mentais, maneiras de pensar e interpretar o mundo físico e social, espírito crítico, capacidade analítica), linguísticas (habilidades de expressão oral e escrita, capacidade argumentativa), comportamentais (liderança, dinamismo, espírito de equipe); todos esses traços valorizados e mesmo requeridos pela escola. Sem falar do capital informacional relativo ao funcionamento dos sistemas de ensino, que está na base das estratégias educativas parentais e de sua propensão a investir no sucesso escolar dos filhos. (NOGUEIRA, 2021, p.11)

Portanto, parece criterioso considerar a **posição social do agente**, desta forma, conseguimos compreender as práticas, as formas de classificação e autoclassificação das relações sociais, de modo que se evidenciam inclinações ou disposições para crer e agir socialmente.

Buscando a aplicação do conceito de capital cultural em pesquisas empíricas na capital do Rio de Janeiro, Brandão (2010) enfatiza a necessidade de adaptação dos conceitos bourdieusianos em vistas de analisar a qualidade da vida social nos espaços urbanos, crescentemente complexos das grandes metrópoles. A autora evidencia uma característica que poderia garantir novos padrões de distinção das práticas culturais: o volume de **capital informacional** dos agentes estudados (BRANDÃO, 2010, p. 234). O estudo de Pedroso (2020), apoiado na literatura de língua inglesa (LAREAU; WEININGER, 2003), busca utilizar o conceito de capital cultural de modo expandido, caracterizando o capital informacional referindo-se ao nível de informação que estudantes possuem em relação às políticas de acesso, permanência e financiamento (PEDROSO, 2020, p. 14).

A teoria de Bourdieu destaca a importância de estudos empíricos para gerar compreensões e explicações sobre as relações sociais. Ainda assim, ela inspirou a elaboração de crítica e o seu aprofundamento por parte de seguidores e, em especial, pela sociologia de Bernard Lahire.

Na perspectiva do prolongamento crítico de Bernard Lahire, é possível identificar a ênfase sobre a ação dos indivíduos no presente, interpretar disposições que têm origem no passado estruturado, mas que também possuem dinâmicas de atualização, suspensão e ativação. Seguindo o método de Retrato Sociológico

(LAHIRE, 2004), é fundamental descrever e analisar os diferentes elementos da socialização: os contextos (universo, instâncias, instituições), as formas de comportamento (modalidades), os momentos ao longo do percurso individual (tempos), e os impactos resultantes (efeitos) dessa socialização. Este processo visa compreender os diversos **contextos de socialização**, destacando suas particularidades, como é o caso do ambiente escolar em comparação com outros, como o familiar. Analisar a organização no interior de cada contexto e o desenvolvimento do processo de socialização revela como essas interações formam a vida social dos indivíduos, influenciando de maneira mais ou menos significativa e duradoura.

O método busca investigar como as diferentes experiências de socialização se consolidam em maneiras de ver, agir e sentir e como esses produtos do passado internalizado constitui, ao menos parcialmente, as ações, reações e julgamentos dos indivíduos, em diversos contextos de interação social. Este método também valoriza o modo como os contextos propiciam ajustes nos modos de crer e agir.

Embora os dados produzidos em campo para este estudo sejam limitados, do ponto de vista do seu aprofundamento qualitativo, será possível esboçar hipóteses sobre aspectos que remetem a *habitus* (Bourdieu, 1996;1998) e disposições (Lahire, 2004) dos estudantes relativamente aos estudos e a práticas culturais, assim como explorar suas relações com a perspectiva da continuidade dos estudos. Portanto, visa-se compreender como as experiências passadas formam as perspectivas e decisões dos indivíduos nesse âmbito, assim como analisar a dinâmica relativa a expectativas e ações (crenças e práticas) com vistas ao ingresso na educação superior.

4 Capítulo III – Aspectos metodológicos, descrição dos dados e discussão sobre resultados

Este capítulo expõe o caminho metodológico do estudo, apresenta e examina os dados, assim como empreende a análise à luz da literatura apresentada anteriormente.

4.1 Aspectos metodológicos

A metodologia referente à produção de dados deste trabalho teve como base a aplicação de *survey* em cinco escolas da rede estadual em regiões periféricas de Porto Alegre, especificamente, nos bairros Mario Quintana, Navegantes, Partenon, Rubem Berta e Lomba do Pinheiro. Os questionários foram aplicados mediante atividade extensionista em conjunto à integrantes do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET)² para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio nos meses de março e abril de 2023.

O questionário foi composto por 44 questões que visavam conhecer aspectos culturais, educacionais e expectativas para o futuro dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. O estudo obteve 241 preenchidos e validados. Além da aplicação dos questionários, o intuito das atividades realizadas pelo grupo de pesquisa junto às escolas e aos estudantes, vinculou pesquisa e extensão³. Foi possível informar e dialogar com os estudantes sobre os modos de acesso a vagas em cursos superiores em Instituições Federais de Educação Superior (IFES), bem como sobre direitos em termos de assistência estudantil. Refere-se a direitos a serem acessados por aqueles que ingressarem numa das vagas oferecidas por meio do Exame Nacional de Cursos (ENEM) ou por meio do concurso vestibular.

Anteriormente à realização das atividades com alunos, a equipe do GESET entrou em contato com responsáveis/secretarias das possíveis escolas, tanto de forma presencial, como por telefone/e-mail. Os questionários foram aplicados para todas as escolas participantes de forma presencial em formulários impressos. Foram explicitadas as motivações da pesquisa, os aspectos de anonimato da participação e reiterada a liberdade dos estudantes para abdicar do preenchimento do formulário a qualquer momento do processo, respeitando-se os preceitos éticos da pesquisa.

² Verificar em: <https://www.ufrgs.br/geset/apresentacao/>

³ Título do projeto de atividade de extensão registrado junto ao sistema extensionista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é *Do Ensino Médio à Educação Superior: Trajetórias de Estudantes a Caminho da Universidade Pública*.

As respostas ao questionário ocorreram previamente à apresentação das informações sobre caminhos e modelos de ingresso - ENEM, vestibular, ações afirmativas e manutenção dos estudantes ingressantes em cursos superiores da educação de IFES, em especial, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Portanto, em um primeiro momento lidou-se com a produção dos dados da pesquisa para não haver interferência a partir do diálogo que seriam desenvolvidos com os estudantes com base na atividade extensionista. Esse diálogo ocorreu após a coleta dos dados por meio dos questionários.

Para organização do material, posteriormente à coleta, os dados foram inseridos em planilha Excel para controle e visualização e, finalmente, foi utilizado o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para plotagem das tabelas descritivas visando a análise dos dados.

4.2 Recursos socioeconômicos e práticas culturais

As escolas selecionadas para realização da pesquisa encontram-se em bairros periféricos da cidade de Porto Alegre e apresentam os índices socioeconômicos médio e/ou baixos, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação de escolas

ANO SAEB	ESCOLA	Média Geral ENEM	Taxa de participação no ENEM 2019	Nº Alunos INSE	MÉDIA INSE	INSE CLASSIFICAÇÃO
2021	1	474	33%	122	4,86	Nível IV
2021	2	477	28%	103	5	Nível V
2021	3	475	18%	108	5,03	Nível V
2021	4	488	24%	162	5,04	Nível V
2019	5	506	33%	214	5,26	Nível V

Fonte: ENEM 2019, INEP; INSE 2019, 2021.⁴

Conforme observado na Tabela 1, as escolas apresentam o INSE⁵ nos níveis IV e V, apresentaram baixa taxa de participação no ENEM de 2019 e a média de

⁴ Tabela elaborada a partir de dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) 2019 e 2021 e do Portal Qedu. Dados podem ser acessados, respectivamente em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico> e <https://qedu.org.br/>.

⁵ No Nível IV, a maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade

proficiência geral no exame está abaixo dos níveis nacionais daquele ano (507,45 desconsiderando a nota de redação). Os dados podem indicar possível relação entre os níveis socioeconômicos e a proficiência dos estudantes das escolas no ENEM.

O Índice de Nível Socioeconômico (INSE) no Brasil é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A construção do INSE é baseada nas respostas coletadas no Questionário do Aluno, aplicado aos estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª e 4ª série do ensino médio. O INSE combina principalmente dois fatores: a) escolaridade dos pais (nível de educação formal alcançado pelos pais ou responsáveis dos alunos); b) posse de bens e serviços da família (inclui itens como eletrodomésticos, veículos, acesso à internet, entre outros). Os valores absolutos obtidos para o INSE do Saeb 2021 são distribuídos pelos oito níveis socioeconômicos da escala (INEP, 2021).

Embora a renda familiar não seja diretamente divulgada pelo INSE, a posse de bens e serviços serve como um *proxy*. Os índices identificados como característicos das escolas das quais os estudantes responderam ao questionário se situam entre a condição média-baixo (IV) e média-alta (V). Os dados dos estudantes e a classificação por meio do INSE convergem na medida em se trata de escolas situadas na periferia urbana de Porto Alegre que atendem estudantes com pais ou responsáveis dispõem de certa infraestrutura material sem caracterizar uma situação de extrema carência.

O público escolar que compõe o banco de dados elaborado a partir do *survey*, apresenta 241 respondentes, 44,2% são do sexo masculino e 53,7% do sexo feminino, outros 2,2% identificam com outro sexo/gênero. A idade média dos respondentes é de 18 anos. Entretanto, há estudantes entre 17 e 42 anos de idade e a moda é 18 anos. Os estudantes são filhos de pais de baixa escolaridade, conforme a distribuição de frequência apresentada na Tabela 2 e na Tabela 3.

da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo. No Nível V, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, wi-fi, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo. (INEP, 2021).

Tabela 2 - Escolaridade da mãe ou mulher responsável. ⁶

Escolaridade	Frequência	%
Nenhuma/Nunca estudou	5	2,1
Ensino Fundamental Incompleto	70	29,0
Ensino Fundamental Completo	52	21,6
Ensino Médio Completo	78	32,4
Ensino Superior Completo	20	8,3
S/R	16	6,6
Total	241	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A escolaridade da mãe ou melhor responsável é predominantemente marcada pelo Ensino Fundamental (incompleto e completo), compondo 50,6% da amostra. Em contraposição, apenas 8,3% possuem ensino superior. O Ensino Médio completo está presente em 32,4% da amostra.

A situação dos pais ou do homem responsável é similar. Entre o ensino fundamental incompleto e completo somam-se 51,5%. Possuem Ensino Médio completo 27% e ensino superior completo apenas 5,4%.

Tabela 3 - Escolaridade do pai ou homem responsável

Escolaridade	Frequência	%
Nenhuma/Nunca estudou	8	3,3
Ensino Fundamental Incompleto	73	30,3
Ensino Fundamental Completo	51	21,2
Ensino Médio Completo	65	27,0
Ensino Superior Completo	13	5,4
S/R	31	12,9
Total	241	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Há uma proporção considerável de estudantes que declaram não trabalhar 44,8%, conforme Tabela 4, mas a maioria dos respondentes informou que concilia algum tipo de trabalho com estudos, somando 49,8% da amostra.

Zago (2006), nos aponta para as dificuldades do estudante trabalhador quando mobiliza o conceito de “estudante parcial” ao analisar trajetórias de universitários

⁶ Nas tabelas 1 e 2, optou-se por separar Ensino Médio Completo de Incompleto devido à frequência maior relativamente aos outros dois níveis de ensino (Médio e Superior). Portanto, aqueles que possuem Ensino Médio Incompleto passaram a compor o grupo do Ensino Fundamental Completo. Aqueles que possuem Ensino Superior Incompleto passaram a compor o grupo do Ensino Médio Completo.

provenientes de camadas populares. Muitas vezes os estudantes nessas condições possuem o trabalho como empecilho no melhor aproveitamento dos estudos, fator que, durante uma etapa transitória como o Ensino Médio, pode ser crucial para o fomento de um *habitus* que esteja alinhado aos requisitos escolares. No caso dos estudantes pesquisados verifica-se que parte deles (15,4%) realiza uma jornada extensa de até 44h, enquanto 22,8% trabalham até 20h. Possivelmente estes jovens sejam impactados pela condição de trabalho, sendo “estudantes parciais”, tendo menos tempo para estudos fora da sala de aula.

Tabela 4 - Situação de trabalho dos estudantes

Resposta	Frequência	%
Não estou trabalhando	108	44,8
Trabalho eventualmente	28	11,6
Trabalho até 20 horas semanais	55	22,8
Trabalho de 21 a 44 horas semanais	37	15,4
S/R	13	5,4
Total	241	100,0

Fonte: Elaboração própria.

O perfil socioeconômico dos estudantes é mostrado na Tabela 5. Identifica-se um público, em maioria, de baixa renda. Importante ressaltar um número significativo de respondentes que optaram por não responder à questão, 19,5%.

Tabela 5 - Renda familiar mensal.

Situação	Frequência	%
Até 1 SM (até R\$ 1.302,00)	48	19,9
Mais de 1 até 2 SM (R\$ 1.302,01 a R\$ 2.604,00)	81	33,6
Mais de 2 até 4 SM (R\$ 2.604,01 a R\$ 5.208,00)	51	21,2
Mais de 4 até 6 SM (R\$ 5.208,01 a R\$ 7.812,00)	7	2,9
Mais de 6 até 10 SM (R\$ 7.812,01 a R\$ 13.200,00)	5	2,1
Mais de 11 até 30 SM (R\$ 14.322,01 a R\$ 39.060,01)	2	0,8
S/R	47	19,5
Total	241	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Sobre as questões relacionadas à aspectos culturais dos estudantes, conforme Tabela 6, podemos perceber um público de perfil com baixas taxas de participação em atividades relacionadas à aquisição de um capital cultural em sua definição restrita, relativa à posse de uma “alta-cultura”, como atividades culturais em espaços públicos

ou ir ao teatro, fator que pode ser associado à falta de acesso a esses bens e/ou a desvalorização relativa de práticas culturais consagradas (NOGUEIRA, 2021). Por outro lado, parecem práticas culturais alternativas, historicamente reconhecidas como baixa-cultura ou cultura popular em sentido amplo. De qualquer maneira, como esclarece Nogueira (2021) há uma tendência social a maior legitimação de práticas culturais que tem origem em atividades não institucionalizadas ou não tradicionais.

Tabela 6 – Práticas relacionadas à aspectos culturais

Resposta	Assistir atividades culturais gratuitas em espaços públicos		Ir ao cinema ou assistir shows musicais		Realizar atividades comunitárias, com grupos ou com coletivos		Participar de atividades religiosas ou tradicionais		Ir ao teatro ou companhia de dança	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca	50	20,7	14	5,8	133	55,2	83	34,4	128	53,1
Raramente	104	43,2	68	28,2	51	21,2	60	24,9	68	28,2
Ocasionalmente	48	19,9	80	33,2	26	10,8	30	12,4	22	9,1
Frequentemente	16	6,6	50	20,7	15	6,2	27	11,2	5	2,1
Sempre ou quase sempre	16	6,6	22	9,1	8	3,3	28	11,6	8	3,3
S/R	7	2,9	7	2,9	8	3,3	13	5,4	10	4,1
Total	241	100,0	241	100,0	241	100,0	241	100,0	241	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da Tabela 6 evidenciam que a prática de lazer e cultural mais comum, entre as alternativas postas é a de “ir ao cinema ou assistir shows musicais” (ocasionalmente ou frequentemente 53,9%). Menos frequente é “realizar atividades comunitárias, com grupos ou coletivos” (nunca ou raramente 76,4%), assim como a de “ir ao teatro ou companhia de dança” (nunca ou raramente 81,3%). Depreende-se que os estudantes tenham seu lazer muito vinculado a participação em redes sociais e a convivência com relações de amizade juvenil ou com a família, constituindo-se em uma forma de incorporação de certo capital cultural. A composição de capital cultural institucionalizado (proporcionado pelos títulos escolares) mescla-se com dinâmicas sociais contemporâneas - acesso a bens culturais digitalizados mesmo que sejam bens fluidos - em culturas de segmentos juvenis. O fenômeno viabiliza dinâmicas sociais próprias e certo acesso a informações que antes dependia da posse de capital cultural objetivado (bibliotecas etc.) (CAREGNATO et al., 2022).

A percepção dos estudantes em relação à qualidade de suas escolas durante o Ensino Médio, indicam certa percepção crítica, classificando-as como “razoável” ou

“boa” (75,5%), mas com índice baixo para “muito boa” (12%), de acordo com a Tabela 7, abaixo.

A capacidade de adaptação e integração ao ambiente escolar por parte do estudante está profundamente condicionada ao seu *habitus*. Aqueles com um *habitus* mais alinhado às normas e expectativas escolares tendem a experimentar uma melhor adaptação e a ter uma percepção mais positiva em relação à escola.

Ao considerarmos que os esquemas de percepção, os sistemas de valores são produto da incorporação de estruturas sociais (BOURDIEU, 1989; 1996), pode-se afirmar que a valorização da escola e dos ganhos viabilizados pelo processo de escolarização são percebidos de maneira diferenciada, a depender do contexto de socialização do estudante. Estudantes provenientes de contextos em que a educação é altamente valorizada tendem a experimentar a escola enquanto um espaço natural de desenvolvimento e crescimento. Em contraste, aqueles de contextos menos favorecidos podem enfrentar maiores desafios na adaptação e podem não perceber a escola com o mesmo nível de positividade. No caso em estudo, os contextos impõem maior desafios para a realização do acesso à educação superior, como mostram informações sobre escolaridade dos pais ou responsáveis e um conjunto de práticas culturais que vão desde o universo escolar até o cotidiano dos estudos.

Um ambiente escolar em que a infraestrutura esteja em condições precarizadas e alinhada a uma desvalorização de professores, pode propiciar atitudes negativas por parte dos alunos em relação à escola e reforçar uma percepção de que não é um lugar de oportunidades, mas um espaço de dificuldades e frustrações.

Tabela 7 - Percepção do aluno acerca de sua escola durante o Ensino Médio.

Resposta	Frequência	%
Muito ruim	6	2,5
Ruim	13	5,4
Razoável	89	36,9
Boa	93	38,6
Muito boa	29	12
S/R	11	4,6
Total	241	100

Fonte: Elaboração própria.

A qualidade do que se lê é crucial para a acumulação de capital cultural. No entanto, a simples questão de ler livros com mais ou menos frequência é significativa, pois revela diferentes abordagens em lidar com a linguagem escrita e seus códigos.

Diante dos dados (Tabela 8) percebe-se um hábito de leitura abaixo da média nacional, 2,43 livros por ano, de acordo com pesquisa realizada em 2016 (SOMBINI, 2019). No total, 27,8% dos estudantes afirmam não ter nenhuma prática de leitura, 34,9% leem até um livro anualmente, 18,7% afirmam ler até dois livros ao ano. Apenas 17,1% dos pesquisados afirmam ler mais de dois livros por semestre, no outro extremo, 81,4% dos pesquisados estão abaixo da média nacional de leitura.

Tabela 8 – Frequência de leitura

Resposta	Frequência	%
Não, nunca	67	27,8
Um (1) livro por ano	84	34,9
Um (1) livro por semestre	45	18,7
Dois (2) a seis (6) livros por semestre	33	13,7
Mais de seis (6) livros por semestre	9	3,7
S/R	3	1,2
Total	241	100

Fonte: Elaboração própria.

Sobre as horas de estudo semanais fora da sala de aula (Tabela 9), os números indicam que a maior parte dos estudantes dedicam poucas horas semanais de estudo extraclasse ou não estudam. Do total, 29,5% afirmam que apenas assistem às aulas, 47,7% dedicam de uma a três horas semanais aos estudos, 12% dedicam de quatro até sete horas, 6,6% dedicam de oito a doze horas e 2,1% afirmam dedicar mais de doze horas semanais. Pelo que os dados indicam, há possibilidade de que os estudantes obtiveram aproveitamento nos anos escolares anteriores com horas pouco significativas de dedicação aos estudos.

Tabela 9 – Horas de estudo por semana fora da sala de aula

Resposta	Frequência	%
Nenhuma, apenas assisto às aulas	71	29,5
De uma a três	115	47,7
De quatro a sete	29	12
De oito a doze	16	6,6
Mais de doze	5	2,1
S/R	5	2,1
Total	241	100

Fonte: Elaboração própria.

Os dados dos estudantes pesquisados permitem elaborar a hipótese de que a valorização do ingresso na educação superior não é correspondida por uma

mobilização de recursos e atuação para efetivar o ingresso. A carga horária de estudos para além da escola e a restrita dedicação a leitura evidenciam limites que podem influenciar na expectativa de continuidade para níveis superiores da educação (SANTOS, 2023).

Ainda, especificamente sobre o domínio de um idioma estrangeiro identifica-se a percepção de certa fragilidade, sendo que 86,7% admitem que não possuem domínio bom (Tabela 10). De fato, a sociedade brasileira não se destaca por ter uma população com domínio de um segundo idioma. De acordo com o levantamento realizado pela British Council (2014), apenas 5% da população brasileira com 16 anos ou mais possui algum conhecimento na língua inglesa.

Entretanto, entre os jovens tem crescido o índice de aprendizado do segundo idioma seja propiciado por processos de internacionalização entre jovens da elite (NOGUEIRA *et al*, 2008) seja pelo uso da internet e de recursos que aproximam os jovens de mecanismos de aprendizado não formais e que são financeiramente menos dispendiosos e que se tornam disponíveis, inclusive, para jovens com menor renda.

Tabela 10 – Domínio de idioma estrangeiro

Resposta	Frequência	%
Muito pouco	75	31,1
Pouco	66	27,4
Mais ou menos	68	28,2
Bem	22	9,1
Muito bem	6	2,5
S/R	4	1,7
Total	241	100

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados indicam um grupo de estudantes que, durante a transição para o ensino superior, estão imersos em um contexto de socialização que pode não favorecer fortemente hábitos de estudo. Com base na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2004; 2007), que destaca como experiências passadas e condições sociais moldam as ações e escolhas individuais no presente, verifica-se a importância do contexto histórico de socialização na formação dos estudantes. Se esse contexto, por algum motivo, não é capaz de promover a valorização do estudo, isso pode prejudicar a criação de hábitos de estudo consistentes.

Porém, a disposição para reconhecer o valor desse capital cultural não garante automaticamente os recursos práticos necessários nem a oportunidade real de desenvolver um *habitus* alinhado com essa crença. Os estudantes podem valorizar a

cultura escolar como meio de obter mobilidade social, porém enfrentar desafios objetivos ao ingressar no ensino superior. Esses desafios envolvem mudanças significativas no ambiente, nas exigências escolares e nas expectativas, que podem não coincidir com suas disposições anteriores. Relativamente as informações obtidas junto aos estudantes, lidamos com a hipótese de que a educação escolar, bem como o seu entorno, agrega elementos e possibilidades dadas pelo fato de formarem uma geração de pessoas que encontram um contexto mais favorável à escolarização do que o de seus país. Esse fato permite supor que vários destes estudantes ingressarão na educação superior.

4.3 Perspectivas de ingresso na educação superior

A maioria dos participantes demonstram interesse e expectativa de ingresso ao ensino superior, conforme apontado na Tabela 11. São taxas interessantes e de certa forma contraditórias ao analisarmos o perfil desfavorável destes estudantes para constituição de condições para o prosseguimento nos estudos.

Tabela 11 - Distribuição de estudantes de acordo com sua pretensão para prosseguimento dos estudos para níveis superiores.

Resposta	Frequência	%
Sim	185	76,8
Não	39	16,2
S/R	17	7,1
Total	241	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados se acreditavam que ingressariam em um curso superior e sobre o caminho para o ingresso, a maioria dos estudantes respondeu que não necessitariam de cursinho preparatório, conforme mostrado na Tabela 12.

Tabela 12 - Distribuição do tipo de preparo caso opte pelo ingresso no ensino superior

Resposta	Frequência	%
Sim, sem cursinho preparatório	102	42,3
Sim, com cursinho preparatório	56	23,2
Não, porque não farei curso superior ou faculdade	27	11,2
Não, porque farei curso técnico-profissionalizante	21	8,7
S/R	35	14,5
Total	241	100

Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados se conheciam programas governamentais para acesso ao ensino superior, parcela considerável dos estudantes afirmou não conhecer o PROUNI ou FIES, 41,9%. O FIES é o programa menos conhecido, 28,2% dos estudantes o conhecem, já o PROUNI é o mais conhecido entre os estudantes, 43,1% do total conhece o programa (Tabela 13). São números que demonstram certa carência de informações. A convivência em ambientes nos quais pais, amigos e pessoas próximas não estejam interligadas a redes com referência à educação superior - como é o caso de ambiente com escolarização que não alcança essa etapa de formação - oferece menor acesso a **capital informacional** por parte dos estudantes. A situação, em geral, implica na produção de lacunas no impacto das políticas de acesso.

Tabela 13 - Conhecimento acerca de programas governamentais (PROUNI e FIES)

Resposta	Frequência	%
Não conheço	101	41,9
FIES	68	28,2
PROUNI	104	43,1
S/R	8	3,3

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o conhecimento acerca da Lei de Cotas (Tabela 14), menos de um quarto dos estudantes afirma conhecer, 22,4%. Os demais, 31,1% apenas ouviram falar e 45,6% nunca ouviram falar da Lei, ou seja, 76,7% dos **estudantes têm pouco ou nenhum conhecimento sobre esse dispositivo** importante de acesso ao nível superior da educação para parcelas historicamente excluídas das universidades no país.

Tabela 14 - Conhecimento acerca da Lei de Cotas em universidades e outras instituições públicas

Resposta	Frequência	%
Conheço	54	22,4
Ouvi falar	75	31,1
Nunca ouvi falar	110	45,6
S/R	2	0,8
Total	241	100

Fonte: Elaboração própria.

Apesar do conhecimento limitado acerca das políticas de acesso aos níveis superiores da educação, grande parte dos estudantes afirmam receber apoio familiar para continuidade dos estudos. Do total, 86,3% dos estudantes afirmam receber apoio da família para ingressar no ensino superior (Tabela 15).

Tabela 15 - Apoio familiar para ingressar no ensino superior

Resposta	Frequência	%
É contrária e desestimula	2	0,8
É contrária	1	0,4
É indiferente	21	8,7
Apoia	78	32,4
Apoia muito	130	53,9
S/R	9	3,7
Total	241	100

Fonte: Elaboração própria.

Apesar dos dados não apresentarem modos de socialização dos jovens propícios para o desenvolvimento de disposições para estudos e, conseqüentemente, para aprendizagens que propiciem recursos competitivos para ingresso na educação superior, a presença de apoio dos pais, como é o caso dos respondentes, pode indicar um movimento familiar positivo em relação ao investimento no sucesso acadêmico de seus filhos (NOGUEIRA, 2021). Contudo, somente pelos dados obtidos por meio do *survey*, não seria possível mensurar a existência de projetos e/ou estratégias educativas familiares.

5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo central a investigação do perfil de estudantes do 3º ano do Ensino Médio que frequentam escolas da periferia da capital do Rio Grande do Sul. O intento foi de evidenciar suas expectativas de prolongamento dos estudos na educação superior, bem como os recursos que mobilizam em termos de capital cultural e informacional.

Em diálogo com a literatura (Setton, 2002; Viana, 1998; Zago, 2006; Nogueira, 2008, 2014, 2021; Caregnato, 2020, 2022) e numa tentativa de articulação de conceitos de vertente bourdieusiana (Bourdieu, 1989, 1996; Lahire, 2004), este estudo identifica um perfil de estudante que apresenta uma valorização referente ao ingresso na educação superior, mas ela não é correspondida por uma mobilização de recursos e atuação para efetivar o ingresso.

Os dados levantados por *survey* em cinco escolas da rede estadual de Porto Alegre indicam, no geral, um perfil de estudantes com aspectos socioeconômicos e disposições culturais desfavoráveis para constituição de atitudes em relação ao ensino superior. No entanto, verificou-se entre os respondentes do questionário aplicado proporção significativa de pretendentes para ingresso (76,8%), portanto são estudantes que demonstram o interesse em ingressar neste nível de ensino. Entre eles, é bem possível que um grupo realize essa expectativa, porém há indícios que, dependendo a competitividade para o ingresso, parte desses estudantes tenham de enfrentar dificuldades e superar barreiras relativas às disposições para o estudo.

Os dados indicaram um público escolar com baixas taxas de leitura de livros e horas de estudo semanais extraescolares. Os dados também podem indicar uma carência de acesso à capitais informacionais importantes, como a Lei de Cotas e programas governamentais como o PROUNI e FIES. Contudo, grande proporção de estudantes afirma receber apoio familiar para continuidade nos estudos em nível superior (86,3%).

Destaca-se a importância de uma próxima fase de pesquisa que envolvam entrevistas mais detalhadas para permitir a reconstrução de cada uma dessas características.

6 Referências

- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira & A. Catani (Org.), Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2o edição. pp. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BERTOLIN, Juliana; FIOREZE, Claudia; BARÃO, Karina. Socialização acadêmica de estudantes em uma universidade pública de pesquisa: variações da experiência estudantil na relação com o capital cultural. Educar em Revista, v. 38, p. e85949, 2022.
- BRASIL. INEP. Indicador de Nível Socioeconômico dos Participantes da Educação Básica: Nota Técnica. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.
- BRASIL. INEP. Relatório do 1o ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016. Brasília: INEP, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2023 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2024.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000100003.
- BRITISH COUNCIL. Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.
- CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S.; BALDASSO, J. C.. Socialização acadêmica de estudantes em uma universidade pública de pesquisa: variações da experiência estudantil na relação com o capital cultural. Educar em Revista, v. 38, p. e85949, 2022.
- CAREGNATO, C. E.; SANTOS, H. R. R.; FELIN, L. B.. Origem escolar e acesso à educação superior: análise da ocupação de vagas de ações afirmativas na UFRGS. Educação em Revista, v. 36, p. e231759, 2020.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. v. 22 n. 1 (2004): Dossiê - Estudos sobre a escola em diferentes contextos sociais. Florianópolis. Perspectiva, 2004.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD Contínua - Educação 2023. Maio de 2024. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html>

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, p. 11- 42, 2005

LAHIRE, Bernard. Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA JUNIOR, P.; MASSI, L.. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 3, p. 559–574, jul. 2015.

MADEIRA, Fellipe. Trajetórias na Educação Superior: Análise quantitativa sobre a reorientação de curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. Com e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, e268712, p. 1-17, 2022.

NOGUEIRA, M. A. (2021). O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e07468. <https://doi.org/10.1590/198053147468>

NOGUEIRA, E. M.; SOUZA, E. M.; ALVES, M. T. G. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 1003-1020, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, R. de; GOMES, A. M. A expansão do Ensino Médio: escola e democracia. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 69–81, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.48. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/48>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PEDROSO, Murilo Marreco. A perspectiva de acesso ao ensino superior entre estudantes da rede pública de Porto Alegre: análise de contextos disposicionais e motivações. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Expectativa de longevidade escolar entre concluintes do ensino médio público brasileiro: análise multirrelacional a partir dos microdados do SAEB 2019. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

SILVA, M. R. DA .. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? . *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 107, p. 274–291, abr. 2020.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, n, 90, p. 107-125, 2005.

ZAGO, N.. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226–237, maio 2006.