

33º Encontro Anual da Anpocs
2009

GT 17: Educação e Sociedade

**O PAPEL DA ESCOLA NA ESCOLHA DE CARREIRAS
DE NÍVEL SUPERIOR**

Claudia Mattos Kober

O PAPEL DA ESCOLA NA ESCOLHA DE CARREIRAS DE NÍVEL SUPERIOR¹

Claudia Mattos Kober

O processo de escolha de uma profissão sempre impôs ao jovem desafios importantes vivenciados de modo ao mesmo tempo singular e compartilhado. Esta pesquisa analisou as escolhas profissionais realizadas por dois grupos de jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio, com idades entre 17 e 18 anos – momento em que a decisão sobre o que fazer nos próximos anos de suas vidas se impõe de modo peculiar. Pode-se escolher dar continuidade aos estudos, ingressando num curso de nível superior ou profissionalizante, ingressar no mercado de trabalho, para aqueles que ainda não o fizeram, abandonar os estudos e continuar a trabalhar, ou ainda combinar a formação profissional com o trabalho. Trata-se de um processo de escolha que articula, com o olhar no futuro, histórias pessoais, inserções familiares, sociais, educacionais e culturais, bem como a percepção das expectativas familiares, do sistema escolar, do mercado de trabalho e de suas oportunidades. O objetivo desse trabalho é apresentar a percepção de jovens que freqüentavam uma escola particular de alto padrão, a qual será aqui nomeada de Escola 1, e uma escola pública de Ensino Técnico, aqui nomeada Escola 2, do papel da escola e das relações ali estabelecidas nesse processo de escolha profissional. As duas escolas são consideradas como instituições de ensino de qualidade diferenciada no seu campo de atuação, com vagas disputadas nos “vestibulinhos” de ingresso: escolas de “elite” do ensino privado e do ensino público. Ambas localizam-se na Zona Oeste da cidade de São Paulo, a poucos quilômetros uma da outra.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas com alunos de ambos os sexos. Na Escola 1 foram realizadas 12 entrevistas: 6 com garotos e 6 com garotas, metade dos quais estava cursando também um cursinho preparatório

¹ Este trabalho é parte da pesquisa apresentada como tese de doutorado à Faculdade de Educação da UNICAMP, com título “Tempo de Decidir: produção da escolha profissional entre jovens do Ensino Médio”, defendida em fevereiro de 2008. Apresenta, portanto, trechos dali retirados.

para os vestibulares. No caso da Escola 2, foram realizadas 21 entrevistas considerando, além do sexo e o cursinho, o trabalho e o ensino técnico, oferecido nas dependências da escola. A amostra, em função dessas variáveis, ficou assim distribuída:

Tabela 1: Distribuição dos alunos entrevistados da Escola 2, segundo sexo, frequência ao cursinho, frequência ao ensino técnico e trabalho

ALUNOS	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO	TOTAIS
Cursinho	4	3	7
Ensino técnico	5	9	14
Trabalho	6	4	10
Nem cursinho, nem curso técnico, nem trabalho	1	0	1
TOTAIS	10	11	21 ²

Os alunos da escola pública estudada podem ser inseridos em um segmento social de nível médio³, enquanto o grupo estudado na escola privada era composto por alunos pertencentes a famílias de alto poder aquisitivo, inseridos economicamente entre a faixa superior da classe média e os mais ricos do país.

O final do Ensino Médio é um momento privilegiado no processo das escolhas referentes à formação profissional feita por indivíduos inseridos em uma sociedade que passa por profundas e rápidas transformações, impostas pelas novas regulações econômicas, políticas, sociais e culturais que vão buscar a recuperação dos patamares de lucratividade anteriores à crise e recessão mundial dos anos 70 e que Harvey (1998, p. 140) nomeia “acumulação flexível”, em oposição à rigidez dos processos de trabalho, de consumo e de vida do modo de regulação fordista. Hoje,

² A soma dos valores da coluna “Totais” não é a mesma da linha “Totais” porque o mesmo entrevistado pode ter tido mais de uma das experiências mencionadas.

³ Embora não haja unanimidade sobre as definições do que pode ser considerado classe média, adotaremos aqui os critérios de Guerra, Pochmann, Amorim e Silva (2006, p. 64) para a definição dessa classe em termos de renda.

a economia é muito mais turbulenta do que era há apenas alguns anos atrás. O dinheiro se move mais rapidamente. Novos negócios são criados, florescem e desaparecem num piscar de olhos. Empregos estão aqui, e logo não estão mais. Novas idéias incendeiam a imaginação e são instantaneamente substituídas por idéias ainda mais novas. (...) Idéias, fofocas, 'hot money', 'novas coisas novas', celebridades e loucuras de todos os tipos giram ao redor do mundo, ganhando velocidade ao longo do caminho, até que se dissipam, como furacões quando atingem a costa. (REICH, 2001, p. 1)⁴

Supostamente, nunca na história os indivíduos tiveram diante de si uma quantidade tão grande de opções e possibilidades de escolha. Não apenas de bens saídos das linhas de produção flexibilizadas, oferecidos nos reluzentes shopping centers, mas de estilos de vida, de produção cultural, de pertencimento a grupos, individualidades produzidas e re-produzidas.

Como as Supremas Repartições que cuidavam da regularidade do mundo e guardavam os limites entre o certo e o errado não estão mais à vista, o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades: um contêiner cheio até a boca com uma quantidade incontável de oportunidades a serem exploradas ou já perdidas. (BAUMAN, 2001, p. 73)

São também as escolhas de possibilidades de "ser", de auto-identificação, que os objetos e serviços oferecidos pelo mercado trazem. Identidades fluidas, que podem ser moldadas de inúmeras formas e modificadas segundo necessidades, decisões ou novas identificações.

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de "ir às compras" no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. (BAUMAN, 2001, p. 98)

São tantas as possibilidades de escolha, ainda que meramente simbólicas, que a angústia relacionada a ela está sempre presente. Ao jovem cabe escolher uma profissão no interior dessa miríade de possibilidades reais ou não e de relações de trabalho profundamente modificadas e em permanente

⁴ Tradução própria do trecho: "At the same time, the economy is far more turbulent than it was just a few years ago. Money moves faster. New businesses are created, they flourish, and then are gone in a blink. Jobs are here, then they're not. New ideas capture the imagination and are instantly replaced by newer ones. (...) Ideas, gossip, buzz, hot money, 'new new things', celebrity, and crazes of all kinds swirl around the world, gathering momentum along the way, until they dissipate, like hurricanes moving ashore". (REICH, 2001, p. 1)

movimento. Não mais o emprego seguro de longo prazo, do modelo fordista, mas a desestruturação do mercado de trabalho imposta pela reestruturação produtiva, com o aumento do desemprego e a conseqüente precarização e intensificação do trabalho.

O desemprego não é uma bolha que se formou nas relações de trabalho e que poderia ser reabsorvido. Começa a tornar-se claro que a precarização do emprego e do desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização. São conseqüências necessárias dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade. (CASTEL, 1998, p. 516)

As novas exigências do mercado de trabalho, seja no nível acadêmico, seja no nível do desenvolvimento de características pessoais, bem como a competitividade no trabalho e pelo trabalho levam o diploma universitário a tornar-se uma credencial necessária, embora insuficiente, para inserir-se no mercado. A necessidade de cursar uma faculdade torna-se uma ideia tão incorporada pelos jovens estudados que todos os entrevistados, das duas escolas, planejavam buscar uma carreira universitária.

Interessante notar aqui o grau de discordância entre os objetivos dos alunos e da própria instituição de ensino, no caso da escola técnica aqui analisada. Como já apontado em outros estudos, confirmam-se aqui contradições nas funções do próprio sistema público de ensino técnico: embora voltada à formação de pessoal de nível técnico, ao oferecer um ensino considerado de qualidade, é utilizada por setores de menor poder aquisitivo e mais sintonia com o mercado escolar como instrumento de ascensão ou de permanência de inserção social por meio do ensino superior. Assim como todos os nossos entrevistados, segundo pesquisa da própria instituição⁵, 95% dos alunos que freqüentam as escolas dessa modalidade do sistema de ensino técnico paulista pretendem cursar o nível superior.

Nenhum dos alunos entrevistados, das duas escolas, questiona a necessidade de um curso superior: ela é sentida como tão natural e parte do ciclo de vida que se pode dizer que se transformou num *habitus*, num acordo tal

⁵ Sistema de Avaliação Institucional / ETE 2006.
http://www.ceeteps.br/sai/Situacao_Egressos_Jul_2004_Dez_2004.pdf . Acesso: 25/05/07

entre as estruturas incorporadas e as objetivas que possibilita a percepção da realidade como evidente. A questão torna-se, portanto, qual carreira escolher.

Face a esse cenário, a escola, ou, mais especificamente, as relações que o jovem estabelece com ela, ganha um papel relevante para os dois grupos estudados, no que se refere às possibilidades futuras de formação universitária e de inserção no mercado de trabalho.

Relações de confiança

A escola é compreendida como relevante para os dois grupos aqui estudados, no que tange às possibilidades futuras de formação universitária e de inserção no mercado de trabalho.

Os depoimentos dos jovens das duas escolas aqui analisadas trazem aquilo que foi apontado por Almeida (2000, p.95) como “ponto de partida para o estabelecimento de uma relação de comunicação pedagógica eficaz”: a *confiança* que os jovens depositam na escola e em suas diretrizes, que ganham uma adesão dos alunos, mesmo que, em alguns casos, parcial. Cada uma das escolas pesquisadas oferece uma *configuração* de elementos que permite que os jovens entrevistados desenvolvam essa *confiança* de forma semelhante, embora singular. A confiança na escola e o quanto acreditam nas orientações pedagógicas estabelecidas escola ficam claros, por exemplo, na fala de Laís (Escola 2):

LAÍS: A maioria das coisas que eu sei, tirando as coisas que a gente aprende vivendo, a gente aprende em escola, a maioria não, tudo, né, a maioria das coisas, e tudo é útil, senão eles não ensinariam. (Escola 2)

Esta *confiança* é um sentimento baseado em um conjunto de fatores. O primeiro deles é a percepção que o jovem tem da escola como um todo e do seu lugar simbólico no sistema de ensino.

Tanto os entrevistados da Escola 1 quanto os da Escola 2 consideram, de forma geral, que cursam uma boa escola, que os prepara para seguir os estudos e “para a vida”. Fazer parte de uma “boa escola”, no entanto, não quer dizer a mesma coisa para todos. A “boa escola” para os entrevistados da Escola 1

refere-se ao universo total das escolas da cidade, quiçá do país. Ter freqüentado essa escola os coloca simbolicamente em um grupo seletivo de pessoas que tiveram uma “boa formação”, que vai além da capacitação para o vestibular. Para o grupo da Escola 2, eles estudam em uma “boa escola”, mas ela é superior comparada apenas às demais do ensino público.

A noção de “boa escola” pode referir-se a aspectos diferentes. Para alguns entrevistados, das duas escolas, uma “boa escola” é aquela que contribui significativamente para que seus alunos passem no vestibular. Interessante notar, porém, que a Escola 2 não tem como fator de avaliação de seu próprio trabalho a entrada dos seus alunos em carreiras de nível superior. Ao contrário da Escola 1, ela não mantém nenhum tipo de acompanhamento do seu desempenho nos vestibulares. Tão pouco tem um programa de ensino e de controle disciplinar como o da escola descrita por Almeida (2000), que visa conscientemente capacitar seus alunos, provenientes de estratos sociais menos beneficiados econômica e culturalmente, a obter posições nas carreiras mais disputadas nas universidades públicas. No entanto, a Escola 2 e a escola estudada por Almeida têm em comum “um caráter restrito da herança cultural” (p. 83), em se considerando o ensino superior cursado pelos pais e avós e o fato de que seus alunos pertencem, em sua maioria, a estratos médios da população de São Paulo, com trajetória social ascendente. Já os alunos da Escola 1 são filhos de famílias nas quais o ensino superior está presente há pelo menos uma geração.

Se o posicionamento simbólico da escola no mercado e no sistema escolar toma parte na construção da confiança na escola, o conteúdo das disciplinas e as formas de avaliação empregadas também compartilham essa tarefa, ao transmitirem percepções diferentes, de que se trata de uma instituição difícil ou fácil, e recoloca a questão da escola pública *versus* escola privada, de que a primeira oferece um ensino mais “fraco” ou de menos qualidade do que a segunda.

As dificuldades com os conteúdos e com “dar conta” das exigências de todas as matérias de forma satisfatória são recorrentes nas falas dos entrevistados. Essas exigências de aproveitamento, porém, são entendidas como parte necessária à capacitação dos alunos para que possam seguir seus

estudos — um “mal necessário”. Nenhum dos entrevistados as questiona, o que mostra o quanto as têm internalizadas. Pelo contrário, a crítica aparece justamente quando sentem que o controle e a exigência deveriam ser maiores: apesar de elogiar muito os professores, por sua dedicação, sua experiência e seu relacionamento com os alunos, alguns entrevistados da Escola 2 criticam a falta de disciplina em sala de aula, que às vezes prejudica quem quer aprender. São críticas que aparecem também quando comentam suas escolas anteriores: a falta de controle e de exigências sobre os alunos é vista como uma postura de descaso dos professores, presente na avaliação da escola pública.

A maioria dos entrevistados da Escola 1 vê a escola como proporcionadora de uma boa formação, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo necessária aos vestibulares. Faz-se notar que são os alunos que ingressaram na Escola 1 no Ensino Médio que mais a criticam pelo que consideram seu foco excessivo no vestibular. São jovens que cresceram estudando em escolas com uma pedagogia mais voltada para atender as especificidades do aluno, mais focada no processo da aprendizagem e menos nos resultados e sentem que as habilidades que lá bastavam não mais são suficientes. O *habitus* que desenvolveram na sua relação com a escola parece agora inadequado, precisa ser modificado para fazer frente à experiência na nova escola. Essa crítica quanto às exigências ou ao foco no vestibular não aparece na fala dos alunos que cursaram a Escola 1 desde o Ensino Fundamental. Para eles, escola é assim, revelando uma naturalização daquelas condições que lhes são oferecidas.

Nas duas escolas, os jovens *confiam* nas opções pedagógicas da escola. Mesmo os alunos que têm críticas à ênfase excessiva da escola nos vestibulares confiam que ela os ajudará a conquistar uma vaga no ensino superior, o que é parte central no seu projeto de vida.

Um segundo fator presente na *configuração* da confiança repousa na construção de um *sentido* dos saberes aprendidos na escola e na submissão necessária a sua assimilação. Analisando as respostas dos entrevistados quando questionados sobre a importância para eles do que aprendem na escola, observamos que a maior parte dos entrevistados da Escola 1 pondera que nem tudo o que aprendem na escola vai lhes ser útil no futuro,

especialmente na vida profissional, porém são conteúdos pertencentes à categoria “conhecimento geral”, que contribuem para uma “formação mais ampla”. Consideram que, mais do que aprender o conteúdo das disciplinas, há a compreensão de um “processo”: a construção de um raciocínio analítico que pode ser aplicado nos diferentes campos do conhecimento.

Esses jovens percebem os conhecimentos transmitidos pela escola como formadores, fundamentais para um avanço intelectual e profissional. Eles parecem encontrar um *sentido* na sua atividade acadêmica, que transcende a utilização imediata desses conhecimentos, sua “utilidade” ou sua aplicação concreta. São saberes que se inserem em um projeto de vida de longo prazo: seja ingressar em uma universidade de prestígio, seja para realizar o sonho de ser o primeiro da família a entrar em uma faculdade, no caso de alguns jovens da Escola 2. O que demanda uma submissão presente às exigências escolares, com vistas a uma realização futura. Ecoam aqui as palavras de Elias:

A oportunidade que os indivíduos têm hoje de buscar sozinhos a realização dos anseios pessoais, predominantemente com base em suas próprias decisões, envolve um tipo especial de risco. Exige não apenas um considerável volume de persistência e visão, mas requer também, constantemente, que o indivíduo deixe de lado as chances momentâneas de felicidade que se apresentam em favor de metas a longo prazo que prometam uma satisfação mais duradoura, ou que ele as sobreponha aos impulsos a curto prazo. (ELIAS, 1994, p. 109)

Os alunos das duas escolas pesquisadas colocam o que aprendem na escola como objetos externos a si mesmos, sobre os quais podem posicionar-se, julgando-os e, com freqüência, buscando de forma autônoma, dentro ou fora da escola, fontes de conhecimento que lhes sejam mais interessantes. Utilizando a noção de Elias (1998b), há um processo de *distanciamento*, que permite a esses jovens uma análise do que lhes é exigido e uma reflexão com baixa carga emocional. Pois, “a alta emotividade da resposta diminui a possibilidade de avaliação realista do processo crítico e, assim, de uma prática realista em relação a ele” (ELIAS, 1998b, p. 169). Quanto mais *engajado* emocionalmente está o indivíduo na situação, menos possibilidade ele tem de autocontrole e independência. É o autocontrole das emoções que permite o controle do processo, uma das características apontadas por Elias (1994) no

processo de formação da distinção entre os segmentos sociais de elite e os demais.

Esse processo de *distanciamento* acontece também no momento da escolha da carreira, como evidenciado pelo caso de Artur (Escola 1). Filho de uma família de engenheiros, ele vê em si mesmo um gosto por essa área, construído por meio da convivência cotidiana e da familiaridade com a profissão, o que é o motor de conflitos, dúvidas e de buscas de informação. Seu relato deixa claro que o desenvolvimento de uma disposição para essa profissão não ocorre por meios impositivos, como ocorria muitas vezes no passado, mas pelo desenvolvimento do *gosto* pela área, construído pela convivência. E foi justamente por sentir que estava por demais envolvido nesse campo é que ele buscou orientação vocacional, fez visitas à universidade que queria cursar e buscou informações sobre outras carreiras.

Utilizando os conceitos de Elias (1998b), de *envolvimento* e *distanciamento*, poderíamos dizer que Artur, ao realizar a escolha de uma carreira, percebeu que o seu envolvimento excessivo com a Engenharia, proporcionado pela família, poderia estar influenciando-o em demasia. Como o pescador do conto de Edgar Allan Poe — *A descida no Maelström* —, citado por Elias (1998b, p. 165), Artur busca observar a si mesmo e analisar a situação de forma mais distanciada, racional, buscando informações sobre as profissões na orientação vocacional e na visita à USP. No conto de Poe um pescador, em viagem de pesca feita com seus dois irmãos, se vê surpreendido por um furacão e jogado no interior de um redemoinho que se forma no mar da Noruega, conhecido por levar para o fundo do mar tudo o que se encontra em seu raio de ação. A primeira rajada de ventos do furacão atira o mastro do barco e um de seus irmãos, que a ele se agarrara, ao mar. O velho pescador que relata a história consegue, porém, passados os momentos iniciais de terror e medo que paralisam toda a ação, observar que nem todos os objetos que giravam no redemoinho faziam o percurso para o fundo do seu vértice na mesma velocidade. No entanto, objetos cilíndricos faziam um percurso mais lento. Rapidamente, amarra-se a um barril e solta-se do barco. Tenta sinalizar ao outro irmão o que pretende fazer, mas este não o entende e, paralisado pelo medo, continua agarrado a um anel de ferro preso ao convés. Amarrado ao barril, o

personagem vai percorrendo o redemoinho cada vez mais devagar enquanto vê o barco afundar rapidamente levando seu irmão. O fenômeno vai esmorecendo, o redemoinho vai perdendo força, seu vértice ficando cada vez menos fundo, até cessar por completo. Amarrado ao barril, o velho pescador acaba salvo por companheiros pescadores. Nas palavras de Elias:

[O pescador] descobriu uma forma de escapar representando simbolicamente em sua mente a estrutura e a direção do curso dos acontecimentos. Naquela situação, os níveis de autocontrole e do controle do processo eram, como se pode ver, interdependentes e complementares. (1998b, p. 166)

Como o velho pescador, Artur utilizou-se de um mecanismo de autodistanciamento que “permite às pessoas se afastarem tanto das opiniões padronizadas e da coerção emocional dos fatos e, de dentro deles, utilizar suas potencialidades, principalmente advindas do conhecimento, para transpor as situações dilemáticas” (SÁ, *in* ELIAS, 1998b, p. 7). Pode assim sair da situação de dúvida em que estava e perceber melhor suas próprias motivações e as oportunidades que se lhe apresentavam, utilizando os conhecimentos adquiridos como orientadores de sua ação.

É preciso lembrar, no entanto, que esse processo de *distanciamento*, racionalização e análise das possibilidades não acontece no interior de um campo neutro, no qual elas se distribuiriam com forças semelhantes. As próprias possibilidades analisadas pelo jovem advêm de um campo previamente demarcado pelo montante de capital econômico, social e cultural da família, pela posição que ela ocupa no espaço social. O habitus aí formado, a incorporação das estruturas sociais na forma de estruturas internas de disposições, que engendra formas de compreensão e ação no mundo, traz a esse jovem um domínio prático do espaço social no qual está inserido. E é no interior desse espaço que a escolha é feita.

Porque as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas (que a ciência apreende por meio das regularidades estatísticas como probabilidades objetivamente vinculadas a um grupo ou classe) engendra aspirações e práticas objetivamente compatíveis com aqueles requerimentos objetivos, as práticas mais improváveis são excluídas, seja totalmente sem exame, seja como *impensável*, ou ao custo de *dupla negação*, que inclina os agentes a fazer uma

virtude da necessidade, isto é, a recusar o que de qualquer modo é recusado e a amar o inevitável. (BOURDIEU, 2000, p. 77)⁶

Se, por um lado, sua escolha requereu de Artur um distanciamento que lhe permitiu a análise das oportunidades e chances, por outro essa análise ocorre como uma compreensão prática que não se apresenta como consciência conhecedora apenas em um nível intelectual, mas como produto da incorporação das estruturas do mundo no qual ele vive e que constituem os próprios instrumentos de compreensão desse mundo.

Enquanto produto da incorporação de um *nomos*, do princípio de visão e de divisão constitutivo de uma ordem social ou de um campo, o *habitus* engendra práticas imediatamente ajustadas a essa ordem, portanto percebidas e apreciadas, por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, diretas, destras, adequadas, sem serem de modo algum o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras de direito. (BORDIEU, 2001, p. 175)

As disposições de autocontrole, autonomia e submissão de prazeres momentâneos a um projeto futuro revelam a transição do mecanismo de controle social externo para um controle interno, que passa a fazer parte da própria economia psíquica do indivíduo, como aponta Elias no *Processo Civilizador* (1994). Disposições desenvolvidas ao longo do processo de expansão do modo de regulação capitalista, especialmente por meio daquelas ações que se referem ao controle da força de trabalho, como descreve Thompson:

Por meio disso tudo — pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes — formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo. (THOMPSON, 1998, p. 298)

Autocontrole, regularidade e valorização do tempo constituem a ética puritana relacionada ao trabalho, mas são também ingredientes centrais para o sucesso escolar, pois vão ao encontro das exigências acadêmicas de disciplina,

⁶ Tradução própria do trecho: “Because the dispositions inculcated by objective conditions (which science apprehends through statistical regularities as probabilities objectively attached to a group or class) engender aspirations and practices objectively compatible with those objective requirements, the most improbable practices are excluded, either totally without examination, as *unthinkable*, or at the cost of *double negation* which inclines agents to make virtue of necessity, that is, to refuse what is anyway refused and to love the inevitable.” (BOURDIEU, 2000, p. 77)

planejamento, organização, autonomia e capacidade de adiamento de impulsos e desejos, que Lahire (2004) encontra presentes nas crianças de classes populares que obtêm sucesso escolar.

É preciso lembrar que os jovens entrevistados nessa pesquisa já vinham desenvolvendo disposições que lhes permitiram chegar a este ponto da escolaridade. No caso dos alunos da Escola 1, parte deles (5 dos 12 entrevistados) cursou todo o Ensino Fundamental na mesma escola, submetendo-se às suas — muitas vezes difíceis — exigências acadêmicas. Os 7 outros, bem como os 21 entrevistados da Escola 2, prestaram um exame de ingresso no Ensino Médio, destacando-se entre um enorme contingente de alunos que se candidatam a uma vaga nessas escolas. São disposições que foram construídas nas relações que mantiveram com a família e com a escola e que encontraram nas escolas em que cursaram o Ensino Médio um espaço de ressonância e aperfeiçoamento.

A construção dessas disposições de autodisciplina e autocontrole permite também que esses jovens possam adiar a satisfação de necessidades momentâneas, próprias da idade, tais como sair com os amigos, namorar ou ter mais tempo livre, e se submeter a uma disciplina de estudo, cursinho e dedicação a um plano de futuro. A afetividade imediata se subordina, pois, aos projetos de longo prazo. Para eles, “a necessidade e a capacidade de imaginar de antemão — e portanto, de levar em conta — um futuro relativamente distante exercem uma influência cada vez maior no conjunto das atividades realizadas aqui e agora” (ELIAS, 1998a, p. 115).

Se os conhecimentos transmitidos pela escola são valorizados, a formação de competências sociais necessárias ao mercado de trabalho, não é mencionada pelos alunos da Escola 1 e entre os entrevistados da Escola 2, poucos nomeiam essas habilidades como importantes aprendizados na escola, embora esse seja um dos seus objetivos explícitos, presente nos seus documentos. E, quando o fazem, é para, de certo modo, desqualificar a escola, por não fazer (ou fazer mal) aquilo que ela considera sua missão principal: a transmissão de conteúdos que possam ser apropriados pelos estudantes⁷.

⁷ Ao contrário do que foi percebido em estudo anterior (KOBBER, 2004), junto a trabalhadores da indústria. Para esse grupo, especialmente aqueles inseridos nas indústrias que passaram por um processo de

Os dados dessa pesquisa mostram, pois, que há disposições desenvolvidas ao longo de determinados percursos familiares e escolares que permitem que estudantes de diferentes origens sociais estabeleçam relações com o saber que lhes sejam significativas e fonte de prazer. Nossos resultados nos levam a pensar, no entanto, que elas são construídas ou reforçadas em escolas que têm graus mais elevados de exigência acadêmica, como no caso das duas escolas aqui estudadas.

Um terceiro fator para a construção da *confiança* na escola, sobre o qual chamamos atenção nesse trabalho, refere-se ao contato e ao relacionamento do aluno com o corpo docente, que é avaliado como competente e experiente nos dois casos aqui analisados.

Para que a aprendizagem se realize, o aluno deve ser capaz de estabelecer uma relação positiva com o aprender, com o saber, que acontece, não no interior de instituições abstratas, mas por meio de uma relação social construída com um estabelecimento e seus professores. A relação que crianças e jovens estabelecem com aquilo que é ensinado na escola, é fundamental para a sua permanência e avanço no sistema escolar, bem como, mais tarde, para a escolha de uma profissão.

Embora positiva, a qualidade dos professores aparece de forma diferente para a Escola 1 e a Escola 2. No primeiro caso, ele é afirmativo, sem ressalvas. No segundo, os depoimentos trazem uma comparação: esses professores são melhores do que os do resto da escola pública e o ensino é “fortinho” — um diminutivo significativo, algo depreciativo, que relativiza a sensação de uma escola “boa”. Mais uma vez a escola pública, excetuadas algumas unidades diferenciadas, como a Escola 2, é vista como fraca, de baixa qualidade.

Para os entrevistados, na Escola 2 “a grande maioria” do corpo docente é formado por bons professores, embora alguns sejam vistos com restrições: “professores que não dão muita atenção pras aulas”. Retratam professores repetitivos e que variam pouco a forma de abordagem da sua disciplina.

reestruturação produtiva, a escola — no caso, o ensino supletivo — é percebida, mais como formadora de um “modo de ser”, do que propriamente importante pelos conhecimentos que transmite. Adquirir essas habilidades é, no entanto, valorizado por esses trabalhadores como uma importante ferramenta para sua inserção e sobrevivência no mercado de trabalho.

Também a dificuldade na manutenção da disciplina em sala de aula surge como uma das críticas que os alunos da Escola 2 fazem aos seus professores e que não aparece entre os entrevistados da Escola 1.

A confiança do aluno na escola não se constrói apenas pela percepção do domínio que o professor tem do conteúdo da sua disciplina, mas também pelo relacionamento que ele consegue estabelecer com os alunos. Quando indagados sobre algum professor que tenha sido significativo, entre os tantos que tiveram ao longo da vida escola, os entrevistados das duas escolas falam de professores que tinham como característica utilizar-se do bom relacionamento com os alunos para levá-los a aprender os conteúdos acadêmicos das disciplinas. Alguns entrevistados apontam enfaticamente o quanto o relacionamento com os alunos, a familiaridade com seus problemas pessoais e o afeto podem ser elementos determinantes na relação que o jovem estabelece com a escola e com a aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que a construção de um relacionamento mais pessoal com o aluno é valorizado, são destacadas também as atitudes de coerência, de manutenção da disciplina e de cobrança de resultados, como sintetiza o depoimento abaixo:

ARTUR: (...) ele [professor de Física] era um cara, na classe ele era um cara muito sério, ele deixa você aos poucos criar um contato com ele, só que ele deixa muito claro que na classe ele é o professor e você é o aluno, você tem que respeitar ele. Eu lembro até de uma vez que ele mandou um amigo meu sair da classe e ele não saiu, então ele mesmo saiu, era um negócio..., ele não recuava nas decisões dele, eu admirava. (Escola 1)

Os professores do campo das disciplinas de humanas — História, Geografia, Artes, Filosofia, Religião — são considerados por muitos dos entrevistados como aqueles que permitiram uma visão de mundo diferente, questionamentos de valores e a construção de um pensamento crítico em relação à realidade social. São professores que “saem um pouco da matéria” (Escola 1), “fazem pensar” (Escola 2), “fazem mudar o jeito de ser” (Escola 2) ou ajudam a “desenvolver uma certa crítica” (Escola 1).

No entanto, se os professores são capazes de modificar atitudes e mudar a “visão de mundo” dos seus alunos, estes deixam claro que essa não é uma

relação de mão única. Pelo contrário, há uma valorização do professor quando os alunos sentem que podem modificar o comportamento dele, por meio de sugestões, para que haja uma melhor aprendizagem.

Mais ou menos marcantes, respeitados pela sua coerência, admirados pela habilidade em lidar com as singularidades que se apresentam em cada sala ou simplesmente ignorados, fica claro no depoimento desses jovens que, se o conhecimento e a erudição do professor são considerados importantes, para esses jovens, eles pouco valem se não forem acompanhados de uma capacidade de relacionar-se, de um posicionamento afetivo, de uma atitude de exigência e coerência acadêmica consigo e com os alunos.

Dois outros fatores podem ser adicionados na construção da *confiança* do aluno na escola, como apontados pelos jovens aqui estudados: a possibilidade de uma convivência tranqüila entre os alunos e entre alunos e professores e uma estrutura física bem cuidada e bem administrada, especialmente no caso da Escola 2.

A convivência tranqüila pode ser pensada em dois vetores: aquele que se refere às ameaças físicas vindas do exterior ou mesmo do interior e as ameaças provocadas pela diversidade de identidades grupais presentes entre jovens dessa idade. Diversos depoimentos, na Escola 2, fazem referência a poder relacionar-se com “qualquer um”, o que remete a uma questão cada vez mais presente na mídia e nas pesquisas com pais⁸, professores e alunos da rede pública — a violência urbana que acaba encontrando seus caminhos para o interior da escola. A segurança de estar em um local onde se sente que pelo menos a integridade física está assegurada é um aspecto fundamental para que qualquer relação de aprendizagem possa ocorrer. Essa segurança os jovens entrevistados encontram na Escola 2, mais uma vez colocando-a em oposição ao conjunto das escolas públicas. Mesmo que ela seja obtida por meio de portões de ferro e do controle de ingresso de alunos e visitantes ao recinto escolar. Providência semelhante à tomada na Escola 1, onde catracas eletrônicas e seguranças impedem o ingresso dos não pertencentes àquele espaço. Se o espaço urbano pode aparecer como inseguro e ameaçador em

⁸ Como por exemplo no estudo do INEP *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*

alguns depoimentos desse grupo, a segurança no interior da escola não é um tema que tenha surgido nas entrevistas. Ela é sentida como garantida e óbvia quando se trata de um ambiente escolar.

Apesar das divisões em diferentes grupos — os entrevistados das duas escolas consideram que na escola há “panelinhas” — de maneira geral esses grupos se relacionam bem entre si e há a possibilidade de uma convivência harmoniosa entre eles. Percepção que contribui para a construção do sentimento de confiança que esses jovens desenvolvem em relação à escola, permitindo o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo, que se expande além das fronteiras das eventuais “panelas”, amalgamando-se em torno do grupo mais amplo formado pelo conjunto dos alunos da escola, que se distingue das demais, simbolicamente, por sua excelência acadêmica.

Interessante notar, no entanto, que o sentimento de pertencimento a um grupo ocorre de formas diversas nas duas escolas. O grupo ao qual se pertence, no caso da Escola 1 ultrapassa a classe e o ano escolar, o que fica evidente pela forma como os jovens se referem a eles: “de esquerda”, “patricinhas”, “riquinhos” etc. Eles colocam os grupos num contexto maior, fora dos muros da escola, em posições no campo político-econômico-cultural da sociedade mais ampla, contribuindo para a construção simbólica de sentimentos de distinção. As denominações dos grupos feitas pelos alunos da Escola 2 os coloca, ao contrário, dentro da escola, pois se referem à localização onde se sentam na sala de aula — “do fundão”, “da frente”; às atividades feitas dentro escola, como jogar xadrez ou ouvir forró; ou ao comportamento frente às exigências acadêmicas — os que estudam e os que bagunçam.

Outro elemento que constrói a confiança desenvolvida pelos alunos nas ações pedagógicas da escola é a própria estrutura física, a administração e os recursos que ela oferece. A Escola 2 passou por uma grande reforma e mudança na direção no ano anterior àquele em que foram feitas as entrevistas. Elas foram muito bem recebidas pelos alunos, aumentando a sensação de que cursavam “uma boa escola”.

Se a estrutura física é um elemento destacado pelos alunos da Escola 2, aqueles da Escola 1 não o mencionam, apesar de estudarem em uma escola cujas instalações impressionam mesmo aqueles acostumados a ambientes

grandes e bem cuidados. O fato de não haver nas entrevistas menção a essa estrutura deve-se provavelmente ao fato de que, para esses estudantes, ela já se tornou alguma coisa que tomam por óbvia, que faz parte da sua forma de viver. Afinal, despendem boa parte do seu tempo nesse ambiente há anos.

A busca de informações e a construção de um gosto

Outra parte do presente estudo (Kober, 2008) mostrou a força da profissão ou de atividades dos pais na escolha de uma carreira por parte dos entrevistados, especialmente quando se trata de pais com diploma de nível superior, como no caso da Escola 1. Foi mostrado também que a maior parte dos que se inserem na categoria daqueles que estão escolhendo carreiras semelhantes à atividade dos pais não se satisfazem com uma primeira identificação, mas vão buscar informações sobre as carreiras para confirmar sua escolha. Neste processo, como todos os demais, procuram livros e revistas, pesquisam na internet, visitam as universidades, fazem orientação vocacional, ou ainda recorrem a parentes e conhecidos dos pais que atuem na área escolhida. Mobilizam o capital social do grupo familiar para levantar informações sobre as profissões que pensaram estudar. Embora essa mobilização ocorra com mais frequência entre os entrevistados da Escola 1, até por que essas famílias têm contatos com profissionais de diferentes áreas, ela acontece também entre aqueles que têm um grau de escolaridade menor, buscando pessoas que trabalham na área desejada, mas não diretamente numa profissão de nível superior. No entanto, esse é um processo complementar à construção do gosto constituído principalmente pelo contato cotidiano com as atividades dos pais.

No grupo da Escola 2 boa parte dos pais não atingiu o nível universitário de escolaridade, nem a família tem tantas possibilidades de mobilizar suas relações para ajudar o jovem a levantar informações sobre as carreiras. Esses jovens não têm, portanto, um convívio com uma atividade profissional desse nível, seja por meio mais direto da atividade dos pais, seja por meio da rede de relações que os pais podem colocar à disposição dos filhos. Daí a importância dada ao contato com os diversos campos de conhecimento proporcionado pela

escola, às trocas de informações e experiências entre os colegas, o que não é mencionado pelos entrevistados da Escola 1, bem como da utilização das experiências que tiveram na área, por meio especialmente do curso técnico e do trabalho.

Para parte dos jovens entrevistados, a escola, na figura do professor e da mediação feita por ele em relação ao conteúdo das disciplinas, tem um papel central na formação desse gosto por um campo de atuação. O que pode ser exemplificado com o caso de Alice (Escola 2). Ela conta que quando era criança queria estudar Direito, por ser uma profissão *respeitada*, mas no Ensino Médio desenvolveu uma relação com a cultura, por meio do contato com a disciplina de Artes Plásticas, que veio a influenciar suas escolhas:

ALICE: [O professor] me fez gostar muito de Arte, foi, abriu assim um caminho que eu nunca pensei que existisse, sabe? Comecei a ir a museu, comecei a assistir filme em preto-e-branco, comecei a fazer um monte de coisas que eu não fazia antes, aí, até que eu queria fazer Artes Plásticas, mas eu vi que eu não tinha dom. Aí eu falei assim, eu preciso fazer alguma coisa mais ligada a cultura, alguma coisa que eu possa refletir sobre a sociedade, sobre essas coisas, aí cheguei nas Ciências Sociais e foi meio que através da arte, eu comecei a ler livros de arte sempre falando de sociedade, sociedade, aí li alguns livros do Gilberto Freyre... aí me apaixonei. (Escola 2)

Para confirmar que estava fazendo a escolha correta foi à USP conversar com alunos do curso de Ciências Sociais. Informou-se também sobre a qualidade dos cursos nas diversas universidades públicas e as possibilidades e qualidade do setor privado. Ademais, ter feito o curso técnico de Administração, ajudou-a a ter certeza de que não era isso que queria. Ou seja, o curso técnico teve um papel significativo para ajudar a definir uma área de escolha profissional de nível superior, pela via da negativa

O curso técnico torna-se um campo de experimentação e de aproximações com conteúdos diferentes dos da escola tradicional, na busca da construção de um gosto por alguma área que permite delimitar o campo de escolhas de uma carreira de nível superior. Nesse sentido, ele foge amplamente aos objetivos traçados por essa modalidade de ensino. Ele é, porém, muito útil para o jovem que a escola atende: aquele que eventualmente vai precisar trabalhar para se manter na universidade e aqueles, grande maioria, que não

têm uma “carreira familiar” que lhes permita uma identificação e que se utilizam de todos os meios necessários para buscar encontrar o gosto por uma área.

Para aqueles que não conseguem delimitar uma área profissional pela proximidade que ela teria com as disciplinas escolares ou com as atividades dos pais, a escola pouco ou nada contribui para facilitar as escolhas profissionais. Diversos depoimentos apontam que a escola deveria organizar mais palestras e contatos com profissionais de diferentes áreas, para que os estudantes pudessem obter mais informações para escolher. A Escola 1 até organiza esses eventos, mas na opinião de alguns eles ocorrem tarde demais (em junho). Nem sempre também as palestras abordam a especialização desejada. A Escola 2 tem uma atividade de “Projetos” que teoricamente deveria ajudar os alunos a levantar informações sobre as profissões. Não é o que acontece, porém, pois falta organização e direcionamento à atividade, segundo avaliação dos alunos.

Resumindo, a partir da definição de uma área mais geral, os jovens pesquisam e se informam sobre as diferentes carreiras, num processo de afinamento das preferências. Buscam ativamente informações sobre as profissões, utilizando os recursos disponíveis, para delimitar um campo de atuação profissional. Utilizam para isso as informações obtidas por meio das suas relações pessoais e familiares junto a profissionais de diversas áreas, as visitas às universidades, as relações que travam na escola, com professores e com os conteúdos das disciplinas, a literatura, a internet, as experiências vividas e até mesmo as experiências com a TV. Evidentemente o acesso a cada um desses recursos, especialmente o uso do capital social das famílias, acontece de maneira desigual. Todas essas informações se articulam, porém, com o projeto de vida que estabelecem para si mesmos, que se insere no projeto familiar e na rede de interdependências da qual fazem parte.

Conclusão

Evidenciou-se que as escolhas profissionais não acontecem apenas ancoradas em talentos, vocações, gostos individuais ou como forma de lidar com objetos internos, mas, sim, são expressão das condições de existência dos jovens que as fazem. Existência essa que é forjada na sua inserção social, na

posição socioeconômica e cultural da família, nas trajetórias percorridas por ela, nas suas formas de apropriação do capital cultural e escolar, nos planos de futuro que ela tem em relação aos seus membros mais jovens e no quanto estes conseguem transformar em projetos seus esses planos coletivos.

Para os dois grupos, há um processo de racionalização que norteia a escolha. As diversas carreiras de uma mesma área (às vezes até de áreas bastante diversas) são analisadas, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho são consideradas, bem como as dificuldades de ingresso na carreira (especialmente quando se trata de universidades públicas) e as exigências do curso. Podemos dizer aqui, com Elias (1995), que há uma “forma específica de racionalidade” que organiza as escolhas profissionais desses grupos, informando quais as escolhas possíveis de serem realizadas visando a concretização dos seus projetos. Um processo no qual ecoam as palavras de Elias:

Uma formação social no seio da qual se assiste a uma transformação relativamente freqüente das pressões exteriores em pressões interiores é uma condição prévia indispensável à produção de formas de comportamento que tentamos caracterizar pelo conceito de “racionalidade”. Os conceitos complementares de “racionalidade” e irracionalidade passam assim a dizer respeito à relação que existe no comportamento do indivíduo entre afectos a curto prazo e projectos a longo prazo. Quanto maior for a importância desses últimos no equilíbrio instável entre reacções afectivas imediatas e tratamento de dados a longo prazo, mais “racional” é o comportamento⁹. (ELIAS, 1995, p. 66)

Essa racionalidade é parte essencial das estratégias sociais dos segmentos aos quais pertencem os dois grupos analisados. No caso do grupo social ao qual pertencem os entrevistados da Escola 1, de manutenção das distâncias e das posições sociais por intermédio da formação universitária em universidades públicas ou privadas de elite e de um contínuo cultivo, manutenção e expansão dos aspectos culturais já acumulados pelo grupo familiar. No caso dos entrevistados da Escola 2, a racionalização é necessária para que o grupo familiar atinja seus objetivos, seja de ascensão social, seja de manutenção e prevenção de um rebaixamento e empobrecimento. Nesse sentido, cada um dos jovens aqui entrevistados pode ser visto como inserido

⁹ Foi mantida a grafia da edição portuguesa.

numa teia de interdependências que lhes coloca o desafio de, ao mesmo tempo, afirmar sua autonomia relativa e realizar o que se espera dele, pois

cada indivíduo é tributário, desde a infância, de uma multidão de indivíduos interdependentes. É no interior desta rede de interdependências em que o homem se insere à nascença que se desenvolve e afirma — em graus variáveis e segundo modelos variáveis — a sua autonomia relativa de indivíduo independente. (ELIAS, 1995, p. 117)

As escolhas profissionais acontecem no seio de uma rede de interdependências entre os jovens, suas famílias e seu grupo social. Dito de outra forma, elas acontecem no interior de um campo social, econômico e simbólico no qual está inserido o grupo de pertencimento, que busca manter posições sociais conquistadas ou ir além, na realização de um projeto familiar e de classe. Nesse sentido, as escolhas profissionais são expressões das relações sociais: têm uma base material e também uma base ideativa que dão significado à posição que ocupam e à posição que querem ocupar no futuro.

Os jovens da escola privada analisada estão convencidos de que estudam numa das melhores escolas do país, o que lhes dá uma certeza muito grande de que conseguirão ingressar nas faculdades de maior prestígio e alcançarão boas colocações no mercado de trabalho, apesar de o reconhecerem competitivo e excludente. Uma boa colocação profissional é compreendida como consequência natural da sua boa trajetória escolar. De certo modo, sentem que, por mérito, têm direito a uma vaga no curso que escolheram. Já os entrevistados da escola pública acreditam que estudam em uma escola diferenciada, dentro do universo das escolas públicas, ou mesmo comparando-a com as escolas particulares nas quais estudaram. Analisam suas chances de ingresso em cursos superiores de seleção mais competitiva como factíveis, mas não garantidas. Para esse grupo o mercado de trabalho também é visto como competitivo e difícil, e será preciso perseverança, esforço ou, quem sabe, uma ajuda para ultrapassar os obstáculos da conjuntura social adversa. Para eles, suas trajetórias acadêmicas passadas não lhes possibilitam garantias de futuro.

Para realizar seus projetos pessoais e familiares nossos jovens entrevistados interiorizam disposições que vêm facilitar a aquisição de

conhecimentos e a relação com as escolas que freqüentam, nos moldes de exigência acadêmica e comportamental em que elas são constituídas. São disposições de autocontrole, de autodisciplina, de capacidade de organizar o tempo e de seguir normas de comportamento que permitam o adiamento da satisfação de necessidades momentâneas em nome da construção de um projeto de futuro pessoal e profissional. A imagem da vida num futuro mais ou menos distante tem uma força que permite a esses jovens dar sentido às atividades que realizam hoje, especialmente o aprendizado escolar. Pode-se dizer que são mecanismos de controle social interiorizados que passam a fazer parte da própria economia psíquica dos indivíduos.

O desenvolvimento dessas disposições de autocontrole, autodisciplina e adiamento de satisfações momentâneas é uma estratégia que as famílias das classes dominantes e médias articulam com as escolas e utilizam para manter e/ou galgar posições socioeconômicas, de prestígio e poder, especialmente quando reconhecem o quanto elas coincidem com as exigências atuais do mercado de trabalho. Apesar do grau de incerteza presente nas relações de trabalho e em relação ao futuro, no interior do regime flexível de regulação, os jovens das classes mais favorecidas e aqueles que têm projetos de ascensão social parecem manter a capacidade de realizar planos para o futuro e subordinar suas ações presentes aos mesmos, visando o longo prazo. Para a concretização de projetos de futuro pessoal dos jovens estudados, a escola e a relação que o aluno estabelece com ela são fundamentais.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Maria F. *A escola dos dirigentes paulistas*. Tese (Doutorado em Educação) — UNICAMP, Campinas, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Translation: Richard Nice. Cambridge, UK: University Press, 2000.

_____ *Meditações pascalianas*. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes. 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador* (Volumes 1 e 2). Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994a.

_____ *A sociedade da corte*. Tradução: Ana Maria Alves. 2ª ed. Lisboa: Estampa. 1995.

_____ *Sobre o tempo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998a.

_____ *Envolvimento e alienação*. Tradução: Álvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998b.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo e SILVA, Ronnie (orgs). *Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil: Classe Média, desenvolvimento e crise*. São Paulo: Cortez. 2006.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7ª edição. São Paulo: Loyola, 1998.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nas classes populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática. 2004.

KOBER, Claudia Mattos. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____ *Tempo de decidir: a produção da escolha profissional entre jovens do Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Educação) — UNICAMP, Campinas, 2008.

POE, Edgar Allan. *Uma descida no Maelström*. Tradução: Siveira de Souza. Disponível em: http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/download/Uma_Descida_no_Maelstrom.pdf. Acesso: 3 ago. 2007.

REICH, Robert. *The future of success: working and living in the new economy*. New York: Vintage Books, 2001.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. Tradução: Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.