

“Eu e meus amigos”: capital social, estilos de vida e trajetórias educacionais

Eduardo Vilar Bonaldi¹

Resumo

Este texto busca adensar e especificar a dimensão analítica aberta pela noção de “capital social” na reconstituição de trajetórias educacionais de jovens de camadas populares urbanas. Apoiando-se tanto em estudos da literatura nacional sobre a temática, quanto em algumas referências internacionais contemporâneas, o texto busca evidenciar não somente a relevância de redes de relação que operam a difusão de fluxos informacionais sobre instituições, carreiras e modos de seleção para o ensino superior (fato que tende a reduzir a distância social e cultural entre jovens do meio popular e o ensino superior), como também o fato, apontado pela literatura internacional, de que tais redes podem se afigurar como suportes relacionais para a conformação de estilos de vida que simbolizam e expressam disposições ao alongamento da trajetória educacional entre jovens do meio popular.

Palavras-chave: Sociologia da educação. Jovens de camadas populares. Acesso ao ensino superior. Capital social.

O capital social em Pierre Bourdieu

Partindo das concepções de Pierre Bourdieu sobre a noção de capital social, este texto buscará explorar a dimensão analítica aberta pela referida categoria, evidenciando os nexos empiricamente observáveis entre redes de sociabilidade juvenis no meio popular, possibilidades para a conformação de estilos de vida juvenis e, igualmente, a incorporação de trajetórias educacionais singulares e alongadas entre tais jovens.

Na sociologia bourdiesiana, o capital social não designa direta ou exatamente os níveis de coesão interna de uma dada comunidade ou grupo social

¹ *Doutor em Sociologia. Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: eduvilarbon@gmail.com*

específico. Tampouco, a noção é compreendida – conforme ocorre, por exemplo, nos conhecidos estudos de Robert Putnam (1995, 2000) – enquanto um ativo coletivo e orientado ao discernimento de quais comunidades ou grupos sociais reuniriam condições mais propícias para assegurar ou ampliar o acesso a bens potencialmente qualificados como “comuns” – saúde, segurança etc. – a partir de padrões voluntários de ação coletiva por parte desses grupos ou comunidades.

Assim, em uma definição sucinta, a noção de capital social refere-se, na perspectiva de Bourdieu, às redes de relações sociais de conhecimento e de reconhecimento mútuo, duráveis e estáveis, entre famílias ou indivíduos, institucionalizadas (em laços matrimoniais, por exemplo) ou não, que podem ser mobilizadas pelos agentes, consciente ou inconscientemente, para a reprodução de suas posições sociais (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 119): algo claramente distinto, portanto, da concepção de Putnam, centrada na estruturação de padrões de ação coletiva em busca de “bens comuns” a partir de graus desiguais de coesão interna de uma dada comunidade ou grupo social específico.

Nesse sentido, portanto, o capital social integra a estrutura dos demais capitais previstos pela teorização bourdiesiana (isto é, os capitais econômico, cultural e simbólico, principalmente), cuja transmissão ocorre de forma implícita, contínua e inconsciente ao longo da socialização dos agentes. A incorporação do volume e da estrutura desses capitais, acumuladas ao longo da trajetória familiar do agente, corresponde, desse modo, à incorporação subjetiva da posição e da trajetória que caracterizam objetivamente seu grupo familiar no espaço social².

Logo, à luz de tal perspectiva, o capital social não mede, nem expressa a coesão ou a integração de comunidades ou de grupos sociais delimitados. Ao contrário, ele designa as relações de conhecimento e de reconhecimento pessoal que um grupo familiar ou um sujeito acumula ante outros grupos familiares, agentes ou instituições desigualmente localizados no espaço social.

Nesse sentido, possuir um vínculo de interconhecimento ou de acesso para com sujeitos, grupos ou instituições próprios aos setores privilegiados do espaço social (privilegiados em termos de altas concentrações de capital econômico ou cultural, sobretudo) pode converter-se em uma vantagem

² Vale enfatizar, portanto, que, para Bourdieu (1996), o espaço social é estruturado pela distribuição assimétrica e objetiva dos diferentes capitais acima mencionados.

objetiva nos incessantes jogos de concorrência social que a sociologia bourdieusiana busca apreender e reconstituir.

Ao perscrutar as estratégias de reprodução social de elites empresariais, Bourdieu (1989, p. 396-406) nota, por exemplo, a relevância do capital social para a reprodução de tais elites. Pois, na referida análise, o sociólogo francês demonstra como a escolha familiar de instâncias de sociabilidade (i.e. clubes, relações de amizade entre famílias, estabelecimentos educacionais, espaços e práticas de consumo cultural ou de fruição do tempo livre) de clientela rigorosamente seleta e homogênea, opera no sentido de preservar, de acumular e, sobretudo, de transmitir às próximas gerações do grupo familiar, laços e conexões sociais com agentes e demais grupos familiares igualmente privilegiados em termos de capitais econômico, cultural ou social: estratégia ora consciente, ora inconsciente, operada no sentido de possibilitar a reprodução das posições distintas e privilegiadas dessas elites empresariais no espaço social.

Tais estratégias são tratadas, por Bourdieu, como a exteriorização de um senso prático socialmente condicionado, capaz de antecipar intuitivamente as possibilidades e as chances objetivas de encontros, afinidades, simpatias ou amizades com agentes que ocupam posições homólogas no espaço social, amparadas, portanto, nas homologias afetivas, implícitas e, por vezes, inconscientes, de habitus entre agentes e grupos familiares que se caracterizam pela proximidade objetiva de suas posições no espaço social.

Assim, essas homologias e afinidades, exteriorizadas pela escolha e frequência às mesmas instituições ou espaços de socialização, tendem a constituir altas probabilidades objetivas de alianças, de amizades e, sobretudo, de uniões matrimoniais entre linhagens familiares de elites empresariais que encontram, desse modo, contínuas possibilidades de reproduzir conjuntamente suas posições privilegiadas: caso paradigmático dos casamentos entre membros de elites empresariais, por exemplo, no qual se consubstancia o entrecruzamento de laços e compromissos afetivos à reprodução e transmissão intergeracional da propriedade econômica herdada a partir de duas linhagens familiares originárias de tais camadas privilegiadas³.

3 *Ademais, a tessitura de laços e de conexões relacionais – a partir da qual o capital social é acumulado e reproduzido – também constitui um suporte objetivo à "reputação", à "fama" ou ao "nome" das famílias envolvidas em tais transações: fato que compõe, igualmente, as estratégias de reprodução do capital simbólico, paralelas às possibilidades de conversões mútuas entre capital econômico e social.*

Mas não é apenas nos setores privilegiados do espaço social que o capital social abre uma dimensão analítica relevante para a reconstituição das estratégias de reprodução de agentes e de grupos familiares. Entre as camadas médias, por exemplo, a noção de capital social é frequentemente explorada por Bourdieu como uma dimensão que afeta, positiva ou negativamente, as chances de conversão de capital cultural em capital econômico (SAVAGE; LI; TAMPOBOULON, 2007).

Em outros termos, as conexões sociais acumuladas, por agentes ou grupos familiares em camadas médias detentoras de diploma superior, podem, por exemplo, estabelecer as condições para a rentabilização de tais diplomas – ou seja, para a rentabilização do capital cultural em seu estado “institucionalizado” (BOURDIEU, 1979)⁴ – sob a forma de acesso a oportunidades de emprego por meio das redes de relações em que se insere um determinado agente, ou seja, por meio de seu capital social previamente acumulado.

Já nas camadas populares, Bourdieu (2010, p. 43-44) denotará o efeito propulsor que a presença de diplomados de nível superior no círculo de relações imediatas de jovens de origens populares pode exercer sobre as trajetórias escolares de tais jovens. Aqui, nossa discussão teórica aproxima-se, portanto, das questões analíticas abordadas em seguida no texto.

Pois, segundo Bourdieu, as relações de sociabilidade de jovens de meios populares junto a agentes (membros de sua família estendida, vizinhos, amigos, conhecidos etc.) que, a partir de parcos volumes de capital econômico e cultural, alcançam o ensino superior, podem desviar os trajetos educacionais desses jovens do destino modular reservado aos pares de seus grupos sociais. Ou seja, essas redes de sociabilidade podem desviá-los do destino representado pelo encurtamento de seus trajetos educacionais pela “autoeliminação” frente aos jogos de concorrência escolar, especialmente nas transições para o nível mais alto dos sistemas de ensino, isto é, para o ensino superior.

Nesse sentido, a sociabilidade junto a tais agentes pode possibilitar a reconfiguração do horizonte de destinos educacionais e sociais, subjetivamente

4 Bourdieu (1974) reconhece três estados de existência ou de consolidação do capital cultural, sendo a forma “institucionalizada” desse capital referente às certificações ou a diplomas que atestam formalmente a passagem do agente por diferentes níveis ou instituições do sistema de ensino.

incorporados e pressentidos como possíveis de serem alcançados por esses jovens de camadas populares.

A literatura brasileira sobre o alongamento de trajetórias de jovens do meio popular até o ensino superior tem incorporado essa contribuição bourdieusiana ao identificar e abordar como redes de sociabilidade entre esses jovens operam como circuitos difusores de intensos fluxos informacionais sobre formas de acesso e de inserção no sistema universitário nacional, sobre sua divisão em termos de carreiras e de instituições ou, ainda, sobre modos e estratégias de preparação para os exames vestibulares (VIANA, 1998; SILVA, 2003; ZAGO, 2006).

Tais redes e sua circulação informacional são interessantemente apontadas, pela referida literatura, como instâncias relacionais que tendem a reduzir os sentimentos sociais e culturais de distanciamento e de desfiliação que caracterizam a relação entre o ensino superior e esses perfis sociais de jovens historicamente excluídos desse nível de ensino no país.

Ademais, para além das interessantes análises sobre as redes de relações e seus fluxos informacionais, já estabelecidas na literatura brasileira⁵, há estudos na literatura internacional contemporânea (HOLLAND; REYNOLDS; WELLER, 2007; HOLLAND, 2008; RAFFO; REEVES, 2002; RUDD; EVANS 1998) que apontam para as redes de sociabilidade juvenil no meio popular enquanto instâncias relacionais que possibilitam a conformação de estilos de vida juvenil que expressam e simbolizam a incorporação de disposições ao alongamento das trajetórias educacionais entre jovens inseridos em tais redes.

Esses autores colocam em relevância, portanto, o fato de que tais redes podem se constituir em "capitais sociais" a jovens de meio popular à medida que elas podem tanto operar como circuitos de difusão informacional sobre oportunidades educacionais ou de inserção ocupacional singulares entre jovens do meio popular quanto como suportes relacionais para a conformação de estilos de vida que caracterizam o acesso a essas oportunidades, as quais

5 Vale registrar, igualmente, que a literatura nacional também reconhece outra produtiva e interessante senda a partir da qual o capital social e as redes de relações podem ser explorados como dimensões explicativas de estratégias familiares de escolha de estabelecimentos de ensino que exploram a heterogeneidade das reputações entre escolas e colégios no interior de redes públicas, municipais ou estaduais (COSTA, 2010; COSTA; KOSLINSKI, 2011).

tendem a permanecer bloqueadas, desconhecidas ou pouco acessíveis a jovens de meio popular que frequentam ou se engajam em outras redes de relação com pares de idade e de extração social desprivilegiada.

Partindo, portanto, de tais considerações, pretende-se evidenciar como, a partir de diferentes redes de relações com seus pares de idade, jovens de meios populares urbanos acessam diferentes circuitos de difusão informacional e conformam distintos estilos de vida, expressos em modos de apresentação de si (modos de se vestir, de se portar em diferentes instituições e espaços, modos de falar etc.), em práticas culturais e, por fim, em propensões desiguais ao trânsito pelo sistema de ensino ou pelo mundo do trabalho.

Nesse sentido, destaca-se que, no interior da mesma camada social – ou seja, em meios populares urbanos, marcados por baixos volume de capital econômico e cultural –, diferentes redes de sociabilidade juvenil podem consubstanciar diferentes volumes de capital social ou, dito de outro modo, podem exercer influências desiguais sobre processos e dinâmicas de alongamento ou de encurtamento das trajetórias educacionais dos jovens dessa camada, favorecendo ou não a acumulação de capital cultural “institucionalizado” entre eles.

A partir de uma investida qualitativa sobre a questão, procura-se, portanto, descrever, especificar e compreender esses processos e dinâmicas reveladas por casos empíricos singulares que ajudem a constituir e a evidenciar alguns dos nexos analíticos entre redes de sociabilidade, estilos de vida e trajetórias educacionais alongadas entre jovens de camadas populares urbanas: temática de interesse à compreensão e à reconstituição qualitativa de processos, dinâmicas e trajetórias próprias à expansão relativa do ensino superior nacional, experienciada desde os anos de 1990.

Antes, portanto, de iniciar a análise proposta, esse processo de expansão será brevemente caracterizado a partir de algumas referências próprias à literatura que tem buscado indagá-lo. Nesse momento, também será possível contextualizar a amostra qualitativa de informantes a partir da qual os casos empíricos reconstituídos no texto foram selecionados.

A expansão relativa do ensino superior brasileiro

A ampliação do ensino superior nacional foi intensificada a partir dos anos de 1990, apoiando-se no alargamento da população discente que

passou a acessar o nível do ensino secundário nas décadas anteriores. Entre a década de 1970 e os anos 2000, essa base de diplomados no ensino secundário cresceu sete vezes (IBGE, 2013). Assim, ao longo da década de 1990, esse crescente contingente de diplomados no ensino secundário foi exposto a uma oferta crescente de instituições, vagas e carreiras no ensino superior privado, centrado na figura do "estudante-trabalhador" (ROMANELLI, 2003; COMIN; BARBOSA, 2011).

Conforme essa literatura descreve, a figura do "estudante-trabalhador" qualifica o perfil majoritário de estudantes que ingressaram no ensino superior durante a referida década, sendo composta por indivíduos acima do intervalo de idade entre 18 e 24 anos (idade modular para os estudos superiores), integrados em jornadas de período integral no mercado de trabalho, buscando assegurar suas posições ocupacionais ou melhorá-las a partir do diploma superior, com preferência por graduações mais curtas e oferecidas no período noturno.

Nos anos 2000, a implantação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em 2004⁶, continuou a amparar o crescimento do setor privado. Nesse quadro, Wilson A. Mesquita (2012) e Márcia Lima (2013) buscaram descrever e analisar o perfil dos beneficiários do programa, bem como as condições de acesso ao sistema universitário abertas pelo PROUNI, evidenciando claras semelhanças entre o perfil dos beneficiários do programa e a figura dos "estudantes-trabalhadores", qualificada pela literatura acima mencionada.

Ocorre, entretanto, que, durante a primeira década dos anos 2000, o setor público também passou a experimentar a criação de novas instituições e a abertura de vagas a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ademais, uma série de políticas experimentais de cotas e/ou de reservas de vagas começaram a ser implantadas, desde o final dos anos de 1990, em diferentes instituições do ensino superior público (FERES JR.; DAFLON; CAMPOS, 2011; GUIMARÃES, 2013; ALMEIDA; ERNICA, 2015; PEROSA; COSTA, 2015). Tais medidas são sucedidas pela Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas –, implementada no ano de 2012,

⁶ Programa de concessão de bolsas, parciais ou totais, no ensino superior privado a partir de critérios socioeconômicos conjugados ao desempenho dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

que torna obrigatório e unificado o regime de cotas nas instituições de ensino superior federais⁷.

Desde os anos de 1990, esse contexto de expansão do ensino superior nacional também abrangeu a profusão de cursos preparatórios para os vestibulares, concebidos e conduzidos fora do raio de institucionalização do sistema educacional oficial. Nesse quadro, os chamados “cursinhos populares” são possibilitados pelo engajamento de natureza voluntária ou militante de seus organizadores, constituindo-se como iniciativas gratuitas ou financiadas a taxas modestas, destinados, exclusivamente ou não, a perfis socioeconômicos e raciais de alunos historicamente excluídos do ensino superior público (ZAGO, 2008).

Entre 2012 e 2014, conduzi um estudo qualitativo em uma iniciativa de cursinho popular na zona norte da cidade de São Paulo, buscando reconstituir as trajetórias de socialização e de escolarização de seus estudantes antes do ingresso na iniciativa, bem como a descrição e a compreensão das dinâmicas de socialização e de escolarização “informais” (porque fora do raio de ação do sistema de ensino oficial) que tomam lugar na iniciativa observada. Ao todo, foram entrevistados 25 estudantes da iniciativa, igualmente acompanhados ao longo de suas trajetórias no cursinho popular, a partir da experiência de observação participante, que compôs a orientação etnográfica do estudo.

A reconstituição das trajetórias de socialização e de escolarização desses 25 entrevistados apresentam propriedades sociais recorrentes que correspondem, justamente, às características objetivamente aferidas nas origens e nos percursos sociais desses informantes e de seus grupos familiares. Desse modo, tais características permitem que o estudo qualifique tanto os informantes, quanto seus grupos familiares, como afiliados às camadas populares urbanas de São Paulo, no sentido de que suas origens e percursos compartilham das seguintes propriedades sociais, abaixo sumarizadas:

7 Vale igualmente ressaltar que a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a partir de 2010, também já havia apontado para a unificação e a centralização dos exames de seleção dessas instituições na figura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa medida buscou nacionalizar a concorrência por vagas nas instituições federais, reduzindo o volume de vagas ociosas destas instituições e reduzindo os custos, do ponto de vista dos candidatos, para a concorrência em mais do que uma instituição federal. Alguns dos resultados e limites da implantação do SISU, em um contexto universitário delimitado, são analisados por Nogueira et al. (2017).

i. eles habitam bairros periféricos ou semiperiféricos da zona norte da cidade (como o Jardim Peri, no extremo da zona norte, ou a Vila Brasilândia, por exemplo), bairros relativamente estigmatizados do centro da cidade (Bom Retiro, por exemplo) ou, ainda, localidades também periféricas na cidade de Guarulhos⁸;

ii. a maioria dos grupos familiares caracteriza-se por trajetórias de migração, empreendidas na geração dos pais ou dos avós dos informantes, a partir da região Nordeste do país ou do interior do estado de São Paulo: localidades rurais nas quais os pais ou avós dos estudantes do cursinho eram, em muitos casos, trabalhadores agrícolas manuais;

iii. os pais são caracterizados por baixos volumes de capital cultural institucionalizado: segundo levantamento junto a matriculados no cursinho no ano de 2013, 56% de seus pais e mães não possuíam, por exemplo, o Ensino Médio (EM) completo;

iv. do ponto de vista ocupacional, os pais e mães dos informantes inscrevem-se, em geral, como trabalhadores de baixa qualificação no setor de serviços (empregadas domésticas, auxiliares administrativos, repositores de estoque, porteiros, vendedoras "autônomas" ou no comércio local, entre outras ocupações);

v. do ponto de vista racial, o corpo discente da iniciativa pesquisada pode ser considerado como heterogêneo, ainda que registre (segundo os dados levantados entre matriculados no ano de 2013) maior proporção de estudantes que se declararam como "negros" (35% declararam-se "pardos", enquanto 12% declararam-se negros, totalizando, portanto, 47% de "negros") em comparação com a porcentagem de negros na população da cidade de São Paulo (37%), segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010).

O quadro a seguir sintetiza as referidas propriedades sociais da amostra desses 25 entrevistados.

8 A atração de estudantes de tais localidades deve-se ao fato de que a iniciativa pesquisada localiza-se nas proximidades do Terminal Rodoviário do Tietê, um entrocamento do sistema de transporte público paulistano que provê a integração da região do centro da cidade, da zona norte e do município de Guarulhos.

Nome/idade dos entrevistados	Escolaridade dos pais	Ocupação dos pais
Adriana, 20 anos	Pai: ES completo, Mãe: EM completo.	Pai: oficial Aeronáutica, Mãe: auxiliar de limpeza
Ana, 17 anos	Pai: EF completo, Mãe: ES completo	Pai: professor de música, Mãe: vendedora
Arlene, 17 anos	Pai: EF completo, Mãe: EM completo por supletivo	Pai: marceneiro, mãe: costureira
Augusto, 18 anos	Mãe: ES incompleto, Pai: EM completo	Ambos são auxiliares administrativos em um hospital público
Bárbara, 17 anos	Pai: não participou da criação da entrevistada, mãe: EM completo	Mãe: digitadora de planilha
Caio, 22 anos	Pai: ES completo, mãe: EM incompleto	Pai: programador, Mãe: "dona de casa"
Camila, 17 anos	Pai: técnico em Metalurgia, Mãe: ES completo	Pai: metalúrgico, mãe: inválida após acidente
Daniel, 23 anos	Pai: não participou de sua criação, mãe: EF completo	Mãe: empregada doméstica
Elena, 18 anos	Pai e Mãe com EM completo	Pai: carteiro, Mãe: auxiliar administrativa
Eraldo, 18 anos	Pai: não participou de sua criação, Mãe: EF completo	Mãe: empregada doméstica
Fabiano, 18 anos	Pai: EM completo, Mãe: EM incompleto	Pai: consultor de vendas, mãe: cabelereira
Fernando, 22 anos	Criado pelos avós com EF incompleto	Avó: maquinista aposentado, avô: dona de casa
Gabriel, 18 anos	Pai e Mãe com EM incompleto	Pai: motorista particular, mãe: manicure
Gisele, 17 anos	Pai: EF incompleto, Mãe: EM completo	Pai: porteiro, mãe: empregada doméstica
Glauco, 18 anos	Pai: EM completo, Mãe: EF completo	Mãe: dona de casa, Pai: auxiliar administrativo
Janaína, 23 anos	Mãe: magistério, pai: não participou da educação da entrevistada	Mãe: sócia de uma pequena empresa de brindes corporativos
Lígia, 18 anos	Mãe: EF incompleto, Pai: EF incompleto	Mãe: costureira, Pai: auxiliar de limpeza

Nome/idade dos entrevistados	Escolaridade dos pais	Ocupação dos pais
Lucas, 18 anos	Pai: EM completo, Mãe: EM incompleto	Pai: aposentado, mãe: vendedora autônoma
Marisa, 18 anos	Pai: não participou da educação da entrevistada, Mãe: EM completo	Mãe: recepcionista
Natália, 20 anos (entrevistada já na condição de coordenadora do Allende)	Mãe: ES completo, Pai: EM completo	Mãe: foi jornalista e líder de movimento social, Pai: pequeno empresário (buffet para festas).
Regina, 20 anos (entrevistada já na condição de coordenadora do Allende)	Mãe: EF completo, Pai: EM completo	Pai: segurança, mãe: "dona de casa"
Renato, 19 anos	Mãe e pai com EM completo	Pai: repositor de estoque, mãe: procurando emprego como vendedora ou recepcionista
Táís, 18 anos	Pai: não participou da educação da entrevistada, Mãe: EM incompleto	Mãe: costureira autônoma
Thainá, 18 anos	Avó: EM completo, Avô: EF incompleto	Avó: metalúrgico, Avô: costureira
Washington, 19 anos	Pai e mãe com EM incompleto	Pai: administra três bares, Mãe: dona de casa

Dentro da referida amostra, é possível observar que o estudo lidou com um razoável grau de diversidade referente tanto à escolarização desses entrevistados, quanto aos arranjos familiares que suportam seus processos de socialização primária (cf. BONALDI, 2016, p. 199-266): reflexo este da própria diversidade de condições de socialização e escolarização existente no interior do amplo universo social das camadas populares urbanas da cidade de São Paulo.

Conforme se verá, os casos de pesquisa extensivamente abordados e reconstituídos nas próximas seções do presente texto (casos das informantes Bárbara, 17 anos, e Elena, 18 anos), ilustram algo dessa diversidade. Pois, se, de um lado, constatamos que Elena e seus dois irmãos gozam a estabilidade de um arranjo familiar composto por pai e mãe casados e funcionários públicos, tendo a garota realizado seu Ensino Fundamental (EF) em uma escola privada de seu bairro (Jardim Americanópolis, zona sul de São Paulo) e o EM em uma prestigiada Escola Técnica (ETEC) no centro da cidade; por outro lado, também se poderá acompanhar a socialização e a escolarização de Bárbara e de sua irmã, criadas somente pela mãe, cuja trajetória ocupacional é caracterizada por momentos recorrentes de desemprego. A garota realizou o EF e o EM em estabelecimentos públicos próximos a sua residência (Vila Nova Cachoeirinha, zona norte de São Paulo), ressentindo-se fortemente da precariedade de tais estabelecimentos educacionais.

Além de ilustrarem algo sobre a diversidade interna à amostra (e, igualmente, portanto, sobre a diversidade existente dentro das próprias camadas populares urbanas de São Paulo), os casos dessas duas informantes foram selecionados por oferecerem ocorrências empíricas sequenciais e recorrentes a partir das quais é possível observar como redes de sociabilidade com pares de idade estruturam – nesses dois casos – tanto circuitos informacionais sobre instituições, carreiras e modos de acesso ao ensino superior, quanto suportes relacionais para a conformação de estilos de vida juvenis que expressam e simbolizam a incorporação de disposições ao alongamento das trajetórias educacionais das informantes.

Certamente, isto não significa, contudo, que tais ocorrências empíricas tenham sido encontradas apenas nos casos dessas informantes. Ainda que em tais casos essas ocorrências sejam recorrentes e sequenciais (daí a escolha destes

para o artigo), vale remarcar que ocorrências semelhantes foram fartamente identificadas na reconstituição analítica de outros casos de pesquisa.

Na trajetória de Eraldo, por exemplo, a sociabilidade com pares de sua confissão religiosa leva o garoto a tomar conhecimento sobre a possibilidade de realizar o EM em estabelecimentos públicos de reputação na cidade de São Paulo (BONALDI, 2016, p. 287-296). Já na trajetória de Marisa (*id.*, p. 257-266), uma prima personifica o laço relacional que propicia à menina a aproximação com as oportunidades de bolsa abertas pelo PROUNI, bem como a circulação de materiais de estudo para exames vestibulares, enquanto Thainá, através das redes de relações de trabalho dos avós e do namorado da mãe, recebeu duas oportunidades de bolsa em estabelecimentos privados de ensino durante sua Educação Básica (*id.*, p. 270).

Ainda assim, os casos de Elena e Bárbara foram aqui preferidos porque, além de sequenciais e recorrentes, as ocorrências empíricas que revelam a pertinência da dimensão analítica do capital social são, nesses dois casos, intimamente entrelaçadas, como se verá, às dinâmicas de transmissão intergeracional de volumes modestos (mas extremamente relevantes para as trajetórias das garotas) de capital cultural tanto em seu estado "institucionalizado", quanto em seu estado "incorporado", ao longo dos trajetos de socialização das informantes.

Feitos tais esclarecimentos, é apresentada, a seguir, a reconstituição analítica dos dois casos de pesquisa, começando pela reconstituição analítica da trajetória da informante Elena.

Reconstituição analítica da trajetória de duas informantes

Elena: amigos da escola, passeios pela Avenida Paulista e o ingresso na USP

Elena (18 anos), seu irmão mais velho e sua irmã mais nova são filhos de um carteiro, com EM completo, e de uma auxiliar administrativa dos Correios, também com EM completo. A escolaridade relativamente alta dos pais (em comparação com os demais grupos familiares da amostra) parece ter incitado estes a converterem a estabilidade material, que experimentam como funcionários públicos, em oportunidade concedida aos seus filhos de iniciar

seus percursos educacionais em uma escola privada⁹ no bairro em que a família reside (Jardim Americanópolis, zona sul da cidade de São Paulo): uma ocorrência na qual, portanto, volumes modestos de capital cultural e econômico possibilitam uma estratégia de escolha do estabelecimento de ensino dos filhos que, por sua vez, passarão a acumular volumes de capital social reversíveis em novas acumulações de capital cultural, como o caso de Elena nos evidencia.

Pois, o estabelecimento escolar privado em que Elena foi matriculada, já no Ensino Fundamental, caracteriza-se, segundo ela, como mais organizado e exigente do que as escolas públicas do bairro, embora ele não se comparasse, como a informante afirma, às escolas mais caras da cidade. Foi ali que Elena engajou-se, sob influência do trabalho pedagógico da instituição, na primeira rede de pares de idade que operou claros efeitos posteriores sobre a sua escolarização. Assim, sobre EF na instituição, a garota afirma:

[...] tinha Ensino Médio lá [na escola particular em que ela estudava], mas era aquela euforia, todo mundo no 8º, oh!, no 9º ano, quer prestar a ETEC, e aí eu acabei... Eu nem sabia direito o que era uma ETEC, mas eu fui prestar. Aí eu nem queria sair [da escola em que estudou], porque eu tinha estudado lá desde o pré, conhecia todas as pessoas de lá; mas, eu acabei indo. Nessa decisão de optar, já que eu tinha passado e era um bom colégio, e fui pra ETEC [...].

ETECs são as Escolas Técnicas estaduais em São Paulo que oferecem o currículo regular do Ensino Médio associado a cursos técnicos, apresentando infraestrutura, desempenho e reputação claramente distintas ante os demais estabelecimentos de ensino público no estado: em 2015, entre as 50 escolas públicas de São Paulo com melhor desempenho no ENEM, por exemplo, 43 eram ETECs (PEROSA; KERCHES; LEBARON, 2015, p. 112). Pelo fato de serem gratuitas e bem reputadas na rede pública de São Paulo, as vagas nessas instituições são bem concorridas e disputadas por exames de seleção (“vestibulinhos”) aos quais a entrevistada se refere no trecho.

Na escola particular que estudou, Elena prestou esse exame, sem saber ao certo o que era uma ETEC (como afirma no trecho), por influência do clima de “euforia”, conforme a informante narra que: “[...] todo mundo no 8º, oh!,

9 *Às custas, como a informante afirma na entrevista, de dificuldades de pagamentos de mensalidades e, inclusive, de algumas dívidas que seus pais teriam contraído para o financiamento da escolarização privada de seus filhos.*

no 9º ano, quer prestar". Este clima de euforia, vivenciado no interior das redes de relações com os colegas da escola particular, operou claramente, portanto, como um capital social, no sentido de descortinar à garota uma oportunidade de educação secundária de qualidade provavelmente desconhecida por jovens de sua extração social que não estão engajados em redes de relações providas por uma experiência de socialização singular como a de Elena.

A informante associa a tal experiência singular consequências ainda mais profundas em sua trajetória, que dizem respeito à conformação de um estilo de vida que a distancia de seus pares de idade no Jardim Americanópolis. Afinal, conforme afirma Elena:

Então, na minha rua tem [a informante conta nos dedos] uma, duas, três, quatro, cinco meninas que tiveram filhos, não com a minha idade, mas cedo, antes dos 20 anos... E, ah!, eu escapei disso por causa [...]. Acho que o fator determinante foi a escolaridade, acho que eu estar num meio, numa escola particular, esse meio não era um meio tendencioso pra partir por esse caminho, porque a formação é diferente, a formação social, cultural, apesar de ser de origem humilde e estar num bairro, entre aspas, não muito considerado na cidade de São Paulo, acho que o nível escolar foi fundamental, foi determinante [...].

A partir da escolarização singular em seu bairro, em um estabelecimento privado (em função da estabilidade material conjugada a sacrifícios financeiros de seus pais), a informante racionaliza o fato de ter se desviado ante as frequentes ocorrências de gravidez em garotas de sua rua: algo de impacto definidor sobre estilos de vida de jovens mulheres¹⁰.

Ademais, essa mesma escolarização singular abriu-lhe, como se notou, a porta de uma ETEC no centro da cidade. Ainda que Elena tematize o fato de que, na sala de 40 alunos, havia somente ela e mais uma colega negra, ela não afirma ter sofrido preconceito ou discriminação no colégio, remetendo tais ocorrências, na verdade, à pré-escola quando se recorda de ter sofrido episódios de racismo por parte de outras crianças. Assim, nem clivagens de classe, nem clivagens raciais parecem ter obstaculizado, segundo as representações expressas pela informante, a integração em sua rede de sociabilidade com pares de idade no colégio: pares marcados por gostos e práticas culturais que inclinam Elena e seus amigos às carreiras de Humanidades. Assim, a garota

10 Conforme outro trecho da entrevista evidência:

encontrou na ETEC uma rede de relações com pares de idade socialmente mais diversos do que suas amigas no Jardim Americanópolis, mas sem experienciar, no entanto, tensionamentos sensíveis (segundo, ao menos, a fala da informante na entrevista) referentes à sua origem social ou racial.

Logo, notar-se-á que tais redes ampliaram não somente a mobilidade urbana da garota (da zona sul para o centro da cidade), como também diversificaram socialmente suas amigas, fazendo Elena incorporar práticas culturais em passeios conjuntos com seus novos amigos da ETEC, oriundos de diferentes regiões da cidade, por equipamentos culturais descobertos pela menina a partir desses passeios e amigas.

Eu gosto bastante de ler, mas eu também gosto bastante de sair pra lugares assim [...]. Acho que tudo começou no Ensino Médio. Acho que por ser uma escola mais do centro, tinha amigos de várias partes de São Paulo, assim [...]. A gente se reunia em lugares como o centro, exposições, o CCBB que é o Centro Cultural do Banco do Brasil, a Avenida Paulista. A gente vai bastante [...] São esses os lugares que eu gosto de frequentar. Parques. O do Ibirapuera é um dos que eu gosto mais de frequentar [...].

Em conjunto com as aulas de literatura no colégio, Elena associa esses passeios e práticas culturais incorporadas em sua rede de sociabilidade com amigos da ETEC – esse estilo de vida incorporado, portanto, na sociabilidade com seus amigos de colégio – à escolha da carreira de Letras na USP: ela afirma que tal escolha deveu-se ao fato de projetar sua atuação como docente na Educação Básica como forma de fazer outros jovens (isto é, seus futuros alunos) se “apaixonarem” (termo da própria entrevistada) por literatura e por cultura, como ela afirma ter ocorrido consigo a partir de sua experiência escolar e de sua sociabilidade na ETEC.

É possível deduzir, portanto, que essa sociabilidade com pares de idade, marcada pela incorporação de novas práticas culturais (em conjunto, certamente, com a educação de qualidade a que foi exposta na ETEC) tenha sido relevante para o sucesso da garota nos exames vestibulares e para a boa adapta-

[Pesquisador]: Pelo que você vê nas meninas de lá, qual é o impacto de ter um filho cedo?.

[Elena]: Muito forte, muito forte. [...] Eu tenho uma amiga, um ano mais velha, que ela brincava comigo, vinha na minha casa e tudo mais; hoje a gente nem se fala. Um ano mais velha do que eu, ela tem dois filhos já. Então, ela trabalha, ela tem que sustentar, que se virar. Muitas vezes a mãe [dela] cuida [dos filhos da garota] também. É aquela coisa [...].

ção acadêmica na carreira de Letras que a garota narra na entrevista¹¹. Seria difícil argumentar que a acumulação de capital cultural fora da escolarização, a partir dos passeios e programas culturais realizados junto aos colegas, não contribuiu, por exemplo, para o impressionante resultado da garota na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando ela, como professores do cursinho afirmaram, obteve nota máxima: uma possível evidência sobre como a sociabilidade com os amigos da ETEC, traduzida em acumulação de capital cultural fora dos muros da escola, também parece ter se afigurado como um relevante capital social na trajetória da informante.

Bárbara: da periferia a um grande banco

A avó de Bárbara (17 anos no momento da entrevista que foi realizada em 2013) é semianalfabeta. Ela emigrou ainda jovem do interior de Minas Gerais, onde trabalhava na "roça", como a neta relata na entrevista, para se tornar empregada doméstica na cidade de São Paulo.

Tendo nascido e crescido em São Paulo, a mãe de Bárbara (37 anos) teve um percurso escolar mais longo do que os poucos anos de escolarização da avó materna: ainda assim, ela abandonou o EM durante sua juventude. Não obstante, ao longo de sua subsequente experiência no mercado de trabalho, a mãe da garota retomou os estudos, alcançando o diploma desse nível de ensino.

Sua busca por qualificações escolares e profissionalizantes estaria longe de se resumir, entretanto, a esse retorno. Quando desempregada após uma experiência como secretária, a mãe de Bárbara matriculou-se e completou um curso técnico de Secretariado no SENAI para buscar mais condições de estabilidade na área.

Posteriormente, ela também ingressou na graduação em uma faculdade particular, interrompida, no entanto, em virtude de um problema de saúde vivenciado por ela. No momento da entrevista com a garota (em 2013), a mãe trabalhava como digitadora de planilhas em um laboratório que testa as especificações técnicas de diversos produtos, projetando o retorno ao Ensino Superior em breve.

11 A entrevista de pesquisa foi realizada quando Elena estava prestes a encerrar seu primeiro semestre acadêmico: ela afirmou tranquilamente não estar tendo dificuldades de acompanhamento ou de desempenho acadêmico no curso.

Desde os 15 anos, Bárbara parece reproduzir esta contínua busca da mãe por credenciais escolares e profissionalizantes: um capital cultural incorporado enquanto disposição a essa busca contínua, portanto, que lhe é implicitamente legado pelo exemplo da mãe, de quem Bárbara não esconde seu orgulho durante a entrevista. Assim, a partir dos 15 anos de idade, a garota passou a frequentar múltiplos e sequenciais cursos profissionalizantes gratuitamente oferecidos por uma associação religiosa perto de sua casa, próxima à Vila Nova Cachoeirinha, no extremo da zona norte da cidade, mencionando, como exemplo, os cursos de estética, de manutenção de computadores e sobre sistemas operacionais alternativos que frequentou.

As redes de relações com os pares de idade em que Bárbara encontrava-se inserida no colégio em que estudou (uma escola pública na região de seu bairro), revelou-se como a alavanca fundamental para o conhecimento dessas oportunidades gratuitas de cursos profissionalizantes, uma vez que foi a partir das conversas, das relações e das informações difundidas entre amigos e amigas de sua “turma” na escola que Bárbara passou a tomar conhecimento e a frequentar (muitas vezes, junto com esses amigos) tais oportunidades de curso.

Essa rede de relações, com colegas de classe no EM, caracterizou, na verdade, uma transição ante escolhas de amizades e de companhias, narrada na entrevista, a partir da qual Bárbara se afastou de laços anteriores de amizade – constituídos durante sua infância, com seus pares de idade na vizinhança – em virtude da ausência de disposições ao investimento educacional que ela enxerga e estigmatiza entre esses pares de idade. Ausência identificada e estigmatizada pela garota que caracteriza, por outro lado, sua progressiva identificação com o estilo de vida e as disposições educacionais de sua “turma” de amigos no EM.

Assim, Bárbara explica, nos seguintes termos, porque abandonou progressivamente as antigas amizades e os espaços e as práticas de socialização associados a elas (por exemplo, as conversas nos portões da casa de seus vizinhos):

Eu parei pra pensar, as pessoas que ficavam ali sentadas, [seus amigos e amigas de infância, sentados na rua, em frente aos portões de suas casas], era só pra ficar ali naquele momento. Mas, chama eles pra fazer um curso [...] não, eles chegavam, mas não terminavam [o curso]. Até hoje eu peço no pé: ‘não vai voltar a estudar? Não [...] se eu ficar ali com essas pessoas, eu vou dar um passo pra frente e dez pra trás.

Tal ruptura é substituída, portanto, pela crescente adesão da garota a sua “turma” de amigos no colégio, jovens interessados na busca de oportunidades educacionais e de inserção mais qualificada no mundo do trabalho, como se observará.

A partir do segundo ano do EM, circulou entre essa rede de sociabilidade no colégio informações e experiências sucessivas sobre conhecidos, ou amigos da própria rede, que passaram a participar de um programa de estágios de trabalho para estudantes do EM.

Este programa é constituído a partir de convênios entre a iniciativa pública, ONGs e grandes empresas que oferecem estágios de meio período – com duração máxima de dois anos, e sempre acompanhados por cursos profissionalizantes associados às áreas de atuação dessas empresas – para jovens pobres que cursam o EM nas redes públicas de ensino de diferentes unidades da federação.

Em um dado momento, Bárbara afirma que todos os amigos dessa turma¹², inclusive ela, passaram a participar do programa, obtendo vagas de estágio em grandes empresas e frequentando cursos técnicos associados à área de atuação nesses estágios.

Tais cursos parecem ter sido uma experiência significativa para a estilização de modos de apresentação de si, maneiras de se vestir e de falar tendencialmente compartilhados entre os jovens da turma, ou seja, para a conformação de seus estilos de vida que expressam e simbolizam a incorporação de disposições ao alongamento de suas expectativas educacionais.

Nesse sentido, ao comentar sobre os cursos ofertados por esse programa de estágio, Bárbara reporta que eles não são focados tão somente na transmissão do que nossa análise poderia interpretar como conhecimentos “técnicos” (i.e. domínio da manipulação de planilhas no Excel, um dos exemplos mencionados pela informante), uma vez que, em tais cursos, Bárbara também notou e enfatizou a inculcação de uma série de disposições comportamentais que, como afirma a entrevistada, visavam a “[...] *[mostrar] como a gente tem que se comportar numa grande empresa*”.

¹² Ao longo da entrevista, ela não especificou quantos jovens participavam dessa “turma”, afirmando tão somente que a turma congregava tanto meninos, quanto meninas.

A informante tematizou longamente, na entrevista, as intervenções desses cursos sobre a escolha da indumentária dos jovens, salientando, desse modo, como tais cursos buscavam ensinar os garotos a darem nós em gravatas, bem como a interdição ao uso de *piercings* ou de calças rasgadas, impondo, como indumentária uniforme aos jovens do curso a camiseta da iniciativa do programa acompanhada pelo uso de jeans escuros.

De fato, pela observação etnográfica, foi possível notar que Bárbara comparava ao cursinho popular trajando frequentemente *blazers* e calças jeans ou de corte “social”, destoando dos demais alunos do cursinho popular à medida que esse modo de apresentação de si, expresso em um estilo determinado de se vestir, parecia emular diretamente a adesão pretendida pela garota ao mundo corporativo. Essa adesão pretendida também era complementada pelo esforço regular, por parte de Bárbara, em empregar níveis de formalidade e de uso da norma culta em suas comunicações verbais com os professores da iniciativa que fugiam ao que se observava entre os demais alunos: uma linguagem que também parecia denotar a influência que a experiência de estágio de trabalho e dos cursos técnicos teriam exercido sobre a garota. Não obstante, equívocos de concordância (como a omissão de plurais, por exemplo) explicitavam, no modo socialmente incorporado de uso da língua exteriorizado por Bárbara, as dissonâncias entre a referida pretensão linguística e os processos de socialização e de escolarização a que a garota havia sido exposta.

Tendo sido, assim como os amigos e amigas de sua “turma”, empregada em um estágio por conta da iniciativa, Bárbara iniciou um contrato de trabalho de dois anos, em um banco multinacional, que estabelecia uma remuneração (expressa em valores vigentes no ano da entrevista, em 2013) de R\$ 340,00, mensais líquidos por quatro horas de trabalho, mais os benefícios de vale-alimentação no valor de R\$ 250,00, de vale-transporte no valor de R\$ 200,00, além de um seguro de saúde e odontológico¹³.

Bárbara afirma que as condições de remuneração dos contratos de estágio de seus amigos eram assemelhadas às dela. Assim como também o eram as

13 Vale destacar, como voltarei a mencionar, que o deslocamento entre a residência da garota e seu local de trabalho, localizado na sofisticada região da Vila Olímpia, zona oeste de São Paulo, era realizado através de transporte público, tomando-lhe geralmente duas horas na ida e duas horas na volta. Assim, portanto, a jornada de trabalho da garota, somada ao seu tempo de deslocamento pela cidade, alcançava oito horas diárias.

rotinas intensas de atividades que ela e os amigos passam a vivenciar: estágios de meio período todos os dias da semana, demorados e longos deslocamentos e espera por transporte público, entre suas residências (no extremo norte da cidade) e seus locais de trabalho que – no caso de Bárbara, exigiam duas horas de ida e outras duas horas para volta – associados, ainda, aos cursos técnicos que complementavam, duas vezes por semana, o programa de estágio, e à frequência escolar ao segundo e terceiro anos do Ensino Médio¹⁴: frequência essa também acompanhada e avaliada como condição de permanência no estágio.

Não é de se surpreender, portanto, que Bárbara revele que as oportunidades de sociabilidade da “turma” fora do colégio tornaram-se cada vez mais raras, resumindo-se, em geral, a alguns fins de semana nos quais esses amigos e amigas da “turma” combinavam encontros em algum restaurante *fast food* de *shopping centers* localizados na zona norte da cidade.

O pouco tempo livre disponível a esses garotos e garotas é continuamente expresso na entrevista como a evidência e a condição das disposições ao investimento educacional e à inserção ocupacional futura mais qualificada que Bárbara aponta como característica comum a ela e a seus amigos. Tais condições conformam, portanto, o estilo de vida ascético e frugal dos jovens dessa “turma”, centrados nos compromissos e deslocamentos entre essas múltiplas atividades, de trabalho e educacionais, com poucas e esparsas oportunidades de socialização fora da escola, envolvendo, encontros e refeições em restaurantes *fast food*.

Esse ascetismo e frugalidade do estilo de vida dos amigos da “turma” é contraposto, pela informante, à ociosidade e à ausência de disposições ao investimento educacional que ela estigmatiza (como ilustrou o trecho anteriormente transcrito) em seus amigos de infância na Vila Nova Cachoeirinha, dos quais ela prefere se distanciar progressivamente.

Em suma, essa rede de sociabilidade com a “turma” do colégio configura uma espécie de capital social no sentido em que tal sociabilidade afigura-se claramente em um circuito difusor de fluxos informacionais a partir dos quais Bárbara acessou oportunidades gratuitas de cursos profissionalizantes e, por

14 Os contratos de estágio tinham duração de dois anos, tendo sido iniciados quando Bárbara e seus amigos cursavam o segundo ano do Ensino Médio.

fim, o programa de estágios que garantiu, a ela e a seus amigos, a primeira experiência de trabalho em um “grande empresa”, como a garota frequentemente mencionou na entrevista.

Deve-se mencionar que essas redes de sociabilidade também se configuram como capital social, visto que se constituem como as instâncias relacionais de conformação de um estilo de vida juvenil frugal e ascético que simboliza e expressa as disposições incorporadas, por Bárbara e seus amigos, a trajetórias educacionais alongadas. Essas redes oferecem, por isso, tanto influxos informacionais sobre possibilidades de cursos e de estágios quanto um suporte para a conformação de um estilo de vida (que, aliás, afasta Bárbara de seus amigos de infância na Vila Nova Cachoeirinha).

As redes de sociabilidade terminam por se constituir, portanto, em um capital social no sentido de que abrem possibilidades de inserção educacional e ocupacional, simbolizadas e expressas por um estilo de vida juvenil determinado, que não são acessíveis a jovens do meio popular (isto é, de condições sociais de existência assemelhadas às de Bárbara) que frequentem ou se engajem em redes de sociabilidade distintas das vistas no caso da informante.

Dando prosseguimento na reconstituição da trajetória da garota, a partir da referida rede de sociabilidade e do capital social que ela constitui, nota-se que Bárbara alcançou outra rede de sociabilidade, em sua experiência de estágio de trabalho, a qual, conforme se observará, teve importância decisiva na conformação de suas condições de ingresso e de manutenção no ensino superior. Refiro-me aqui à própria rede de relações e de contatos com profissionais de classe média, tecida pela informante a partir de sua experiência de estágio no banco.

Assim como se notou em Elena, quando ressaltou que ela e outra colega eram as únicas negras em uma classe de 40 estudantes, Bárbara também menciona que somente ela e mais um *trainee* no banco eram negros e moradores de bairros periféricos. Contudo, a garota afirma que constituiu boas relações com praticamente todos seus colegas de trabalho, uma vez que, além de ser solícita e prestativa em todas as tarefas e pedidos de trabalho a ela dirigidos (alguns deles, como a garota denota, alheios a suas funções e prerrogativas, como o pagamento de contas pessoais de seu chefe imediato), ela também fazia vistas grossas a pequenas transgressões cometidas pelos colegas, por exemplo,

a burla ao bloqueio de sítios eletrônicos que não poderiam ser navegados durante o expediente¹⁵.

Sendo todos esses colegas de trabalho portadores de diplomas do ensino superior, as experiências de contato e de relações cotidianas com eles reconfiguraram o horizonte de possíveis inserções, incorporado pela garota, nesse nível de ensino em termos de suas carreiras e instituições.

Antes de seu ingresso no banco, Bárbara projetava ingressar na carreira de Rádio e TV na instituição privada mais próxima de sua residência. Entretanto, a partir de conversas e de aconselhamentos com um colega de trabalho, ela abandonou esse plano inicial, uma vez que esse colega lhe contou sobre a realidade salarial pouco estimulante da área, bem como sobre a dificuldade em se obter emprego nas "panelinhas" que, segundo ele, caracterizariam as rádios ou os canais de TV no país.

Ademais, seguindo igualmente o aconselhamento de seu instrutor no curso de técnico bancário, que acompanhava a experiência de estágio, ela passou a aspirar a realização de outra carreira (o curso de Publicidade e Propaganda) em uma universidade particular que possuía uma grande unidade na zona leste da cidade.

Em outros termos, portanto, o acesso a essa rede de relações com profissionais diplomados em nível superior dotaram a garota de menor distância social e cultural ante as possíveis carreiras e instituições do ensino superior: uma condição de proximidade e de circulação informacional inacessível a jovens de seu meio social que não frequentem redes de sociabilidade assemelhadas às de Bárbara.

Tendo-se em vista tais singularidades de trajetória, o acompanhamento etnográfico da informante ao longo da pesquisa de campo foi capaz de alcançar os desenlaces na trajetória de Bárbara até o ano de 2015. Com efeito, a menina logrou ingressar na carreira de Publicidade e Propaganda; porém, ela

15 *Pode-se aventar aqui a possibilidade de que a distância social e racial ante seus colegas de trabalho foi enfrentada por Bárbara a partir de uma estratégia de submissão às ordens e responsabilidades confiadas a ela (mesmo aquelas que extrapolavam suas funções formais) que parece ter logrado a simpatia ou, ao menos, a condescendência por parte de seus colegas. Posteriormente, como se verá, esses colegas ofertaram à garota um importante apoio material à continuidade de seus estudos superiores.*

o fez em uma instituição privada diversa daquela lhe havia sido sugerida no banco¹⁶.

Não obstante, suas expectativas ocupacionais não foram plenamente efetivadas ao longo dos desenlaces de sua trajetória que puderam ser acompanhadas até 2015. Pois, após o fim de seu contrato de estágio no banco, ela não logrou a renovação de seu vínculo empregatício, como pretendia (na condição de *trainee* ou, seja, de estagiária universitária) em função das exigências de conhecimento da língua inglesa que barraram sua aprovação neste processo seletivo.

Em meio a dificuldades para o pagamento das mensalidades do curso superior, Bárbara foi surpreendida por outro efeito da rede de sociabilidade junto aos colegas do banco que também operou na condição clara de um capital social à garota. Pois, ao se inteirarem de tais dificuldades, seus ex-colegas de banco organizaram uma “vaquinha” para assegurar o pagamento das mensalidades da faculdade, enquanto a garota não encontrasse uma nova colocação profissional: novamente, portanto, uma das redes de sociabilidades em que a garota se inseriu abriu-lhe possibilidades (neste caso, de manutenção financeira no ensino superior durante um período de recolocação profissional) que geralmente inexistiriam para jovens moradores da Vila Nova Cachoeirinha, mas que, entretanto, estivessem inseridos em redes de sociabilidade distintas daquelas mencionadas no caso de Bárbara.

Conclusão

A rede de sociabilidade com a “turma” da escola proveu a Bárbara o conhecimento sobre oportunidades de cursos profissionalizantes e de uma primeira experiência de trabalho em uma “grande empresa” (termos da informante), constituindo-se, ademais, como uma instância de suporte relacional à conformação de um estilo de vida juvenil marcado pelas disposições ascéticas ao duplo investimento na educação e no trabalho que afastaram progressivamente a garota de suas antigas amizades, marcadas, como ela afirmou, por um desinvestimento educacional que lhe incomodava na comparação implícita entre suas “antigas” e “novas” amizades.

¹⁶ Durante meus contatos com a informante após seu ingresso no ensino superior, ela sugeria que teria “optado” por outra instituição em função de maiores facilidades de pagamento das mensalidades.

A partir de sua experiência de estágio, Bárbara engajou-se em outra rede de sociabilidade – desta vez, com colegas de trabalho de extração social mais privilegiada – que reconfigurou seus horizontes de inserções possíveis no ensino superior. A despeito, entretanto, do efeito dessas redes como capital social experienciado pela informante, ela não logrou (até o momento em que a observação etnográfica foi capaz de acompanhar a trajetória da garota) efetivar seu vínculo empregatício nessa “grande empresa” em virtude das exigências de conhecimento do idioma inglês, isto é, por uma insuficiência de capital cultural explicitamente ancorada na origem e na posição social da garota. Ainda assim, porém, a rede de sociabilidade com os colegas de banco voltou a operar como um capital social, ao amparar as condições de permanência da garota no ensino superior nesse momento de recolocação profissional.

Já no caso de Elena, notou-se que as redes tecidas a partir de sua escolarização singular em uma escola privada abriram-lhe possibilidades de acesso à ETEC, sendo igualmente compreendidas pela informante como um desvio de trajetória que lhe afastou do estilo de vida assumido por muitas de suas vizinhas, ou seja, a maternidade antes dos 20 anos de idade, como a própria informante demarca.

A rede de sociabilidade junto aos amigos da ETEC propiciou a acumulação de capital cultural, em conjunto à escolarização de qualidade à qual a garota foi submetida: condições de socialização e de escolarização que tornam inteligíveis o ingresso e a adaptação tranquila à experiência acadêmica na carreira de Letras na USP.

Em ambos os casos de pesquisa reconstituídos no texto, portanto, as supracitadas redes de sociabilidade operaram, conforme apontado por estudos da literatura nacional (VIANA, 1998; SILVA, 2003; ZAGO, 2006), como circuitos relacionais difusores de informações sobre o ensino superior (ou, sobre etapas subsequentes do percurso educacional, como se observou no caso de Elena) que tendem a reduzir a distância social e relacional de jovens do meio popular ante as etapas mais avançadas do sistema de ensino. Para além desse importante e recorrente achado, já plenamente estabelecido na produção nacional, porém, também busquei evidenciar que, conforme determinados estudos da literatura internacional sugerem (HOLLAND; REYNOLDS; WELLER, 2007; HOLLAND, 2008; RAFFO; REEVES, 2002; RUDD; EVANS,

1998), essas redes de sociabilidade também se afiguram como instâncias ou suportes relacionais para a conformação de estilos de vida que simbolizam e expressam disposições incorporadas ao alongamento das trajetórias educacionais de jovens de camadas populares inseridos em tais redes de relações.

Em ambos os casos, portanto, adensar e refinar a dimensão analítica proposta pela noção de capital social pôde conduzir a elaboração analítica dos nexos empiricamente observados entre capital social, estilos de vida e trajetórias educacionais: uma orientação de pesquisa capaz, portanto, de evidenciar algo sobre a heterogeneidade de trajetórias (ocupacionais ou educacionais) empiricamente observável entre jovens afiliados aos meios populares urbanos na cidade de São Paulo.

Referências

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação e sociedade**, Campinas, v. 36, p. 63-83, 2015.

BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 30, n. 1, p. 3-6, 1979.

_____. **La Noblesse d'Etat**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: _____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996. p. 14-28.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-65.

_____.; WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1992.

COMIN, A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos Estudos**, n. 91, p. 75-95, 2011.

COSTA, M. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 227-247, 2010.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011.

FERES JR., J.; DAFLON, V.; CAMPOS, L. A. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro** (GEMAA). Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Brasil, (1996-2012): Anotações para uma sociologia política da adoção de cotas no ensino superior público. **Comunicação apresentada nº 546**. AFR Panel. Quotas in Brazilian universities: history and current Challenges. Latin American Studies Association, Washington, 2013.

HOLLAND, J. Young People and Social Capital: What Can It Do For Us? **Families & Social Capital Research Group Working**. 2008. Disponível em: <https://www.lsbu.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0005/9437/young-people-social-capital-families-research-working-paper.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____.; REYNOLDS, T.; WELLER, S. Transitions, networks and communities: the significance of social capital in the lives of children and young people. **Journal of Youth Studies**, v. 10, n. 1, p. 97-116, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira . Rio de Janeiro: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico do IBGE. 2010.

LIMA, M. As novas políticas de inclusão escolar e as famílias: o caso dos beneficiários do Prouni na Região Metropolitana de São Paulo. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Vozes, 2013. v. 1. p. 312-333.

MESQUITA, Wilson A. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo**. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. Promessas e Limites: O SISU e sua implantação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 33, p. 1-31, 2017.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 36, p. 117-137, 2015.

PEROSA, G. S., KERCHES, C.; LEBARON, F. O espaço das desigualdades educativas em São Paulo. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 99-118, 2015.

PUTNAM, R. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. **Journal of Democracy**, v. 6, n. 1, p. 65-78, jan. 1995.

_____. **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.

RAFFO, C; REEVES, M. Youth transitions and social exclusion: developments in social capital theory. **Journal of Youth Studies**, n. 3, v. 2, p. 147-166, 2002.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 199-225.

RUDD, P.; EVANS, K. Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education. **Journal of Youth Studies**, n. 1, v. 1, p. 39-62, 1998.

SAVAGE, M.; LI, Y.; TAMPOBOULON, G. Rethinking the politics of social capital: challenging Tocquevillian perspectives. In: EDWARDS, R.; FRANKLIN, J.; HOLLAND, J. (Org.). **Assessing Social Capital: Concepts, Policy and Practice**. Cambridge Scholars Press: Cambridge, 2007. p. 70-94.

SILVA, J. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades**. 1998. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

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

_____. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008.

“Me and my friends”: social capital, life styles and educational trajectories

Abstract

This text aims at exploring the analytical dimension ignited by the notion of “social capital” on the reconstitution of educational trajectories among underprivileged students from urban backgrounds. Drawing on both the national and the international literatures, it seeks to evidence not only the relevance of the social networks that diffuse informational flows on institutions, careers and modes of selection of the Brazilian system of higher education (a fact which tends to reduce both the social and the cultural distances between underprivileged students, engaged within such networks), as well as how such networks may operate as the relational instances that support the projection of juvenile life styles which symbolize and express the incorporation of dispositions towards the prolongation of the educational trajectories among underprivileged students.

Keywords: Sociology of education. Underprivileged students. Access to higher education. Social capital.

Recebido em: 08.06.2017

Aprovado em: 25.09.2017