

Sucessos Escolares Improváveis e Teorias Disposicionalistas da Ação: Trabalhando Com Pierre Bourdieu e Bernard Lahire*

*Francisco Érick de Oliveira***

*Carlos Henrique Lopes Pinheiro****

Resumo

Neste artigo, exploramos elementos que potencializam o sucesso escolar nos meios populares por meio da teoria de Pierre Bourdieu e seus estudos sobre educação e reprodução social das desigualdades e a análise dos sucessos escolares pela Sociologia em escala individual de Bernard Lahire. Os dados empíricos foram coletados por sete questionários socioeconômicos e culturais e seis entrevistas individuais em profundidade. Analisamos as trajetórias de escolarização de estudantes negros cotistas e das camadas populares de uma Universidade do interior do Ceará e apontamos a racionalização das rotinas, geridas pela moral familiar que privilegia a formação escolar e a autoridade dos pais e mães; apetência pela leitura e escrita; socialização em atividades artístico-culturais e esportivas; políticas públicas de educação e ações afirmativas; interiorização do ensino superior público; redes afetivas e de incentivo engajado, entre outros.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Camadas populares. Teorias disposicionalistas da ação. Ingresso no ensino superior público.

* Fomento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – 2018/2019.

** Doutorando em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. Integrante do Grupo de estudos e pesquisas em Sociologia e relações raciais (HUN/UFPB). E-mail: erick.oliveira2@outlook.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1691-3889>.

*** Professor Adjunto do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Bacharelado e Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. Pós-doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, 2013. E-mail: carlos.henrique@unilab.edu.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1192-8800>.

Unlikely School Successes and Dispositionalists Theories of Action: Working With Pierre Bourdieu and Bernard Lahire

Abstract

In this article, we explore elements that enhance school success in the popular classes through Pierre Bourdieu's theory and his studies on education and social reproduction of inequalities and Bernard Lahire's analysis of school successes on an individual scale. Empirical data were collected through seven socioeconomic and cultural questionnaires and six in-depth individual interviews. We analyzed the schooling trajectories of black and quota students from popular classes of an inland University in Ceará and pointed out the rationalization of routines, managed by family morality that privileges school education and the authority of fathers and mothers; reading and writing skills; socialization in artistic-cultural and sports activities; public education policies and affirmative actions; internalization of public higher education; affective and engaged incentive networks, among others.

Keywords: School success. Popular classes. Dispositionalists action theories. Access to public higher education.

Éxitos Escolares Improbables y Teorías Disposicionales de la Acción: Trabajando Con Pierre Bourdieu y Bernard Lahire

Resumen

En este artículo exploramos elementos que potencian el éxito escolar en las clases populares a través de la teoría de Pierre Bourdieu y sus estudios sobre educación y reproducción social de las desigualdades y el análisis de Bernard Lahire sobre los éxitos escolares a escala individual. Los datos empíricos se recolectaron a través de siete cuestionarios socioeconómicos y culturales y seis entrevistas individuales en profundidad. Analizamos las trayectorias escolares de los estudiantes negros y de cuota de las clases populares de una Universidad del interior de Ceará y señalamos la racionalización de las rutinas, gestionadas

por la moral familiar que privilegia la educación escolar y la autoridad de padres y madres; habilidades de lectura y escritura; socialización en actividades artístico-culturales y deportivas; políticas públicas de educación y acciones afirmativas; internalización de la educación superior pública; redes de incentivos afectivos y comprometidos, entre otros.

Palabras clave: Éxito escolar. Clases populares. Teorías disposicionales de la acción. Ingreso a la educación superior pública.

Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é explorar a problemática dos sucessos escolares “improváveis” nas camadas populares com base nas Sociologias de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Partimos da questão: sob quais condições e experiências se constroem disposições sociais de sucesso escolar nas camadas populares?

Iniciamos a exposição situando teoricamente nosso problema e orientando nossas posições metodológicas a partir de um dos trabalhos de Pierre Bourdieu sobre educação. O autor tem reconhecida participação na investigação sociológica das condições objetivas de sucesso e fracasso escolares nas classes e frações de classe social, pois sua contribuição, apesar de situada no contexto de democratização e reformas do sistema de ensino francês, ainda exerce influência na gramática e metodologias com as quais a Sociologia explora o problema. Esse legado será retomado por meio da obra “Os herdeiros” (Bourdieu e Passeron, 2014). Simultaneamente, reconstruímos os princípios do sistema teórico que o autor desenvolve ao longo da vida, sobretudo as noções de *habitus* e capitais, a fim de indicar suas potencialidades e limites para os nossos propósitos (Bourdieu, 2012a, 2012b, 2013a, 2017).

No segundo tópico, explicitamos o percurso metodológico da pesquisa e os dados iniciais coletados, esclarecendo como efetuamos recortes empíricos e quais tipos de questionários e en-

trevistas nos foram úteis. Com o questionário, mapeamos condições objetivas familiares como renda, escolarização, ocupação, moradia e acesso a bens e mecanismos culturais e mídias diversas, conceituando “camadas populares”, no intuito de indicar propriedades comuns entre esse universo, posicionando-o de forma relacional no espaço social.

A partir disso, requalificamos nosso problema para, no terceiro tópico, dialogarmos com a abordagem lahireana e um de seus trabalhos sobre educação – “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” (Lahire, 1997). Dentre outras opções, escolhemos esse autor porque ele entra em frestas elementares da investigação bourdieusiana e se debruça sobre os casos individuais daqueles que sucedem na escola apesar das condições objetivas de possibilidade. Como na primeira seção, ultrapassamos essa obra a fim de explorar a sua abordagem em escala individual (Lahire, 1997, 2002, 2004, 2018).

Com esse movimento teórico e empírico entre ambas as abordagens e que, na nossa concepção, não se encerram como opostas, pelo menos nesta atividade prática teoricamente orientada, finalizamos com uma seção em que apuramos nossas lentes de análise para **ver outras dimensões do social** através da investigação de narrativas biográficas (entrevistas individuais e em profundidade) e do recorte de trajetórias. Para apresentação nesse formato, sintetizamos variáveis que se manifestam na maioria dos casos, buscando não desarticular as dobras sociais de cada individualidade, mas demonstrar como essas dobras são processadas em cada configuração, ao passo que também são recorrentes em outras. Destacamos redes afetivas, de apoio insistente e resistente no processo de construção, atualização e transferência de disposições sociais; elementos da moral familiar; contextos e campos de contradição ou complementaridade disposicional; políticas públicas e ações afirmativas; e “estratégias” de mobilidade social. Por fim, tecemos considerações finais e indicamos a bibliografia pertinente.

Pierre Bourdieu e o passado feito corpo e práticas

Escolhemos dialogar com “Os herdeiros” de Bourdieu e Passeron (2014) porque, nessa obra, o problema das desigualdades escolares é tratado pela perspectiva das condições de existência sobre as trajetórias. Esse trabalho é considerado como um dos marcos da Sociologia da Educação por ter sido escrito em um contexto de reformas e democratização do sistema educacional francês das décadas de 1960 e 1970 e colocado em xeque os ideais republicanos de igualdade de oportunidades e de justiça meritocrática. O livro “A reprodução” (Bourdieu e Passeron, 1982) também é de fundamental importância para compreender o raciocínio dos autores de forma mais ampla, com a problemática do poder simbólico e dos mecanismos práticos de legitimação da reprodução das desigualdades, mas compreendemos que, para indicar a trilha que percorremos, a primeira referência é suficiente.

O impacto de “Os herdeiros” se situa tanto no âmbito das Ciências Sociais quanto do debate público da época. No primeiro, predominava um otimismo funcionalista, como o inferido por Durkheim (2011), de que a educação teria a capacidade de sustentar os laços que mantinham a sociedade coesa e reproduzir as funções sociais que permitiam a existência desse organismo. Esperava-se superar os atrasos econômicos, o autoritarismo, privilégios “(...) e construir uma nova sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e ciência) e democrática (autonomia individual)” (Nogueira e Nogueira, 2012, p. 16). No debate público, a obra causou desconforto por revelar a realidade “oculta” do ideal de igualdade e justiça por méritos, expondo sua fragilidade por conta das disparidades sociais e culturais entre estudantes.

Embasados por anos de pesquisa empírica (entrevistas, estatísticas, enquetes e outros métodos), Bourdieu e Passeron (2014) têm por objetivo reiterar como a origem social é determinante

nas trajetórias escolares. As novidades do trabalho correspondem ao esforço de construção de uma gramática propriamente sociológica, pela ênfase na influência familiar em termos de socialização primária e proximidade com a Sociologia da Cultura. A prevalência de métodos quantitativos relacionava-se com a legitimidade que o campo da Economia conquistara. Com a Sociologia da Cultura, entretanto, eles puderam expor a interpretação por meio de uma analítica que não resumia o mundo à compreensão economicista, mas por processos de produção de desigualdades simbólicas e culturais (Bourdieu, 2013a).

Ao conceber que os estudantes possuem bagagens culturais que adquiriram antes da escola, eles antecipam boa parte dos elementos que serão fundamentais em obras posteriores, principalmente, no sistema teórico bourdieusiano. Essas bagagens culturais tomarão, aos poucos, o corpo conceitual de capital cultural, representando as diferenças de origem que se tornam mais ou menos rentáveis no mercado escolar. Um capital representa uma energia social fruto de trabalho passado acumulado e é instrumento de poder. A noção de origem social, empregada para representar condições socioeconômicas e culturais objetivas de uma classe, fração de classe e por determinações de gênero (nessa obra, pelo menos), propõe oposição direta à concepção vigente de que os bons estudantes possuíam dons intrínsecos. O conceito de capital cultural condensa experiências como viagens, cursos, visitas a teatros e museus, diplomas, conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar, das hierarquias entre instituições, cursos e profissões, etc. Dessa forma, pode se apresentar de forma objetivada, institucionalizada ou incorporada (Bourdieu, 2016b).

As outras formas de capitais fundamentam a missão que os autores empreenderam de alargar a problemática da educação para além da economia, mesmo que só sejam integralmente exploradas ao longo do tempo. O capital econômico, então, é concebido como diferentes formas de produção e bens (terras, trabalho, máquinas, dinheiro e outros bens materiais). O capital social seria aquele representado

pela participação em redes de relações sociais que abrem caminhos para o acesso a bens e recursos no presente ou em potencial. Essas redes se sustentariam e se reproduziriam por reconhecimento mútuo e o volume desse capital estaria relacionado à possível extensão delas e seus recursos. Haveria ainda o capital simbólico, concebido como aquele com lógicas diferentes por operar pelo “fazer crer”. Associa-se ao prestígio exercido sobre um campo e pode se converter em outros tipos de capitais (Busseto, 2006).

O volume do capital corresponde, de fato, ao que é mensurável. A conversão implica na capacidade que o capital carrega, pela sua espécie e volume, de produzir ou se transformar em outro. O capital cultural, por exemplo, pode ser fruto dos investimentos de capital econômico ou até mesmo ser a sua matriz generativa, mas isso não necessariamente implica conversão, e sim, subsídio. Os capitais social e simbólico possuem a capacidade de se converterem em outros, seja pela rede dos contatos influentes, seja pelo prestígio/carisma (Bourdieu, 2017). Por fim, o campo é compreendido como um espaço multidimensional de posições relacionais no qual se confrontam e se criam disputas por capitais e poder. Os campos são compostos por princípios de diferenciação, distribuição de capitais e forças. Cada tipo possui certa autonomia em seus princípios de hierarquização e organização e, ainda que possam se tocar, os campos têm seus limites e delimitam a ação (Bourdieu, 2012a). Na nossa investigação, nos valem da compreensão dos capitais e posições valorizadas no campo da educação escolar formal.

Os “herdeiros” seriam aqueles que vivem a experiência escolar de forma “natural”, porque naturalizada, encontrando condições de trafegarem pelo sistema sem estranhamento e apoiando-se na bagagem cultural de suas famílias, mais ou menos próxima da cultura legitimada socialmente, culta, reificada pela escola. O capital cultural aparece nesses como saberes-fazer e saberes-dizer próprios ou correspondentes à cultura escolar. Suas possibilidades de sucesso se multiplicam se comparadas com os “não-herdeiros”, ou desfavorecidos, aos quais a cultura escolar

se apresentaria como cultura estrangeira, vivendo uma constante experiência de aculturação, achando-se fracos e incapacitados de acompanhar a aprendizagem, de apresentar as capacidades tomadas como intrínsecas e, mesmo após formarem-se, não encontrarem o retorno dos diplomas¹. Os herdeiros não são apenas os escolhidos, mas também aqueles que podem reiterar pela escola a sua capacidade de escolher.

Nesse ponto, podemos visualizar os primeiros indícios analíticos do conceito de *habitus*. Ele condensa a compreensão que Bourdieu (2012a, 2013a) desenvolveu e aplicou empiricamente desde o princípio de sua aparição no campo sociológico, influenciado, dentre outros, pelo polo da fenomenologia (interacionismo, etnometodologia), que concebia maior liberdade de ação e consciência dos atores, e o polo do objetivismo, pela hermenêutica estruturalista que concebia as práticas como estruturadas objetivamente, promovendo um rompimento com o conhecimento imediato da realidade. Aplicamos a metáfora dos polos no sentido de Alexander (1987) e o movimento de pêndulo na problemática enfrentada pelas teorias sintéticas. A síntese tenciona uma das mais clássicas questões da Sociologia: a relação indivíduo e sociedade. Para Ortiz (1983), Bourdieu faz uma dupla translação teórica para propor uma teoria praxiológica que não se encerre em nenhum dos polos, mas que seja capaz de apreender a dialética entre eles. As práticas, em seu sistema teórico, são condicionadas pelas estruturas sociais e condicionantes dessas, pois é por meio da incorporação que os agentes fazem do mundo social que as estruturas se reproduzem e se atualizam. É na articulação dos conceitos de campo e *habitus* que ele encontra a possibilidade de não encerrar a interpretação da realidade social, pois é contínua a relação dialética entre a objetividade e subjetividade (*modus operandi* e não *modus operatum*).

1 Bourdieu (2017) trata em um dos últimos tópicos do capítulo 2 de “A distinção” sobre essa questão, recuperando a problemática dos resultados prometidos e não alcançados pela democratização da educação escolar. As frações de classes e gerações vivenciam um sentimento de engano por seus investimentos não terem encontrado retorno.

As conclusões viabilizadas pela obra “Os herdeiros” indicam que a escola das oportunidades iguais trata de modo semelhante patrimônios sociais diferentes, e o resultado gerou crises e pessimismo, pois além de multiplicar as desigualdades sociais, o sistema, pelo reconhecimento que lhe era concedido, acabava por legitimar as coisas como elas eram. Sucesso ou fracasso dava-se por mérito e responsabilidade de cada um. O passado incorporado como sistema de capitais e disposições que compõem um *habitus* familiar e de classe rege as práticas dos estudantes em sua relação com a escola. Diferentes *habitus* e volumes de capitais reagem de formas diferentes a estímulos supostamente iguais e neutros. Como matriz determinada pelas condições objetivas de existência e pela trajetória até o presente, o *habitus* condensa analiticamente a compreensão de um agente que tem todas as dimensões da vida e das suas práticas (ver, sentir, pensar, valores, representações, etc.) regidas pelo passado incorporado, que se transmite na socialização familiar de forma duradoura e se faz corpo (comportamentos, posturas), atualizando-se no presente quase sempre em total consonância com a matriz.

Na seção seguinte, nos apropriamos dessas elaborações teóricas a fim de posicionar nossos interlocutores no espaço social e visualizar formas de transitarmos entre a problemática da reprodução social e dos casos “excepcionais”, esclarecemos alguns dos procedimentos metodológicos.

Metodologia e dados iniciais

O universo empírico foi definido em quatro momentos. Solicitamos à Coordenação de Políticas de Acesso e Seleção de Estudantes (CASE), vinculada à Pró-reitoria de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), dados referentes às vagas na edição 2018.1 do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e um painel com a concorrência por curso. Em

seguida, acessamos as listas de aprovação da primeira edição do SISU, disponíveis no sítio eletrônico do MEC-SISU (SISU, 2018) e entramos em contato novamente com a CASE portando duas listas referentes aos indicadores L2 e L6²: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de escolas públicas, tendo ou não renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo – escolhemos não fazer essa diferenciação de renda.

Formamos um universo de 42 inscritos, sendo 21 pessoas por lista. Dessa vez, tínhamos o objetivo de listar as matrículas efetivadas. Com o retorno, tomamos ciência de que apenas 17 matrículas foram efetuadas (10 para a categoria L2; 7 para a L6). Menos da metade dos aprovados chegaram à Universidade. Por fim, entramos em contato com os 17 matriculados (10 homens e 7 mulheres) via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas apresentando a pesquisa e solicitando a participação no preenchimento de um questionário socioeconômico e cultural online, bem como antecipando as possibilidades de contato posterior para as entrevistas em profundidade (na perspectiva experimentada por Lahire (2004)).

O questionário socioeconômico e cultural foi constituído por 36 perguntas, objetivas e subjetivas, visando mapear propriedades que posicionassem de forma relacional os indivíduos no espaço social (Bourdieu, 2012b). Compreendemos como socioeconômicas as características relacionadas à renda média familiar, ocupação das/os responsáveis, condições de moradia e área de residência, a forma de manutenção financeira durante a graduação, a existência de vínculo empregatício atual ou anterior e as motivações para o trabalho. A perspectiva cultural investigou a escolaridade da família, hábitos de leitura, frequência e/ou o acesso a atividades culturais diversas, principais fontes de informação

2 Esses indicadores são mecanismos para a distribuição de vagas representados por legendas. Além desses dois, outros indicadores adotados pela UNILAB são de a) ampla concorrência (A0), b) bonificação por ter cursado o ensino médio no sistema público (B730), c) indicadores para candidatos com deficiência (L9, L10, L13, L14) ou d) com renda inferior a 1,5 salário mínimo (L1), etc.

e frequência na utilização das redes sociais. Também antecipamos informações individuais: idade, gênero, raça/cor/etnia, cidade de origem, estado civil, a possibilidade de possuir filhos/as, o ano de conclusão do ensino médio, se houve ingresso anterior no ensino superior, se permaneceriam ou e se concluiriam o curso escolhido, se houve mudança de cidade de residência e se haviam frequentado cursinho de preparação para o vestibular.

O roteiro das entrevistas foi semiestruturado de forma que o interlocutor fosse estimulado a falar sobre sua experiência escolar e as configurações de sua família, revelando, aos poucos, outras das diversas dimensões de sua vida, que também seriam exploradas, sem dissociá-las do objetivo que elencamos e o recorte de trajetórias. Mapeamos sentidos referentes à educação, eventos e pessoas marcantes em suas trajetórias escolares; depois, efetuamos o mesmo movimento com relação à família, buscando compreender como se configurava aquele ambiente e como ele era percebido e traduzido. Esses dois momentos eram aos poucos vinculados pela própria narrativa do/a interlocutor/a, demonstrando a profunda interdependência dessas dimensões. Outros ambientes foram explorados, como os das atividades culturais, artísticas, esportivas; as experiências religiosas, políticas; percepções de si e dos outros nas redes de interdependência, questões de raça/etnia, sexualidade, gênero, alimentação, roupas, entretenimento, etc.

As entrevistas foram todas realizadas em ambientes da UNILAB, previamente agendadas, entre agosto e dezembro de 2018. Como dependíamos integralmente da disponibilidade de cada um, fomos somando todas as oportunidades que tivemos, seja de trechos de 20 minutos, seja conversas mais prolongadas de 1 hora. Retornamos até que o roteiro se esgotasse com cada um dos seis interlocutores que aceitaram prosseguir com as entrevistas, pois, dentre as sete pessoas, uma participou apenas dos questionários, não prosseguindo para a fase de entrevistas. Gravamos todos esses momentos e os transcrevemos. Após as transcrições, codificamos os elementos mais evidentes nas falas referentes às traje-

tórias de escolarização e das configurações familiares, e também buscamos interpretar a influência de elementos mais dispersos, mas, ainda sim, significativos de alguma forma.

Os sete estudantes³ com os quais estabelecemos interlocução na etapa dos questionários (Andressa, Bárbara, Cristina, Débora, Fábria, Mariana e José – todos nomes fictícios), pela perspectiva bourdieusiana, devido às suas condições objetivas de origem e existência socioeconômica e cultural, seriam melhor concebidos como a exceção à regra. Bourdieu nos ajuda a posicioná-los no espaço social em certa escala de análise e estabelecer níveis de semelhança geral e distinções interindividuais, além de nos conduzir às perguntas que virão em seguida: o que faz a exceção? Essa é uma questão apenas de metodologia?

A concepção de sucesso escolar que empregamos aqui, vale ressaltar, se refere à longevidade escolar (Viana, 1998) dessas trajetórias de escolarização que extrapolam a própria história familiar, sendo essas e esse os primeiros a acessarem o ensino superior. Não desconsideramos, portanto, as implicações dessas condições objetivas sobre a “escolha” dos cursos; as condições de permanência e conclusão; e as chances de sucesso no mercado dos diplomas. Apesar de haver muitas semelhanças, como as que exploraremos a seguir, há níveis diferentes de escolarização dos pais e mães, expectativas de permanência e aspirações de trabalho, assim como níveis variados de confiança e autoestima.

O grupo tinha entre 18 e 20 anos, formado por seis pessoas do sexo feminino e um do sexo masculino; todos solteiros, sem fi-

3 Nós não havíamos estabelecido critério de gênero para o recorte do universo porque nos interessava mais, primeiramente, conseguir acessar os estudantes e conhecer sua disponibilidade para a pesquisa, considerando a característica das entrevistas que lidavam com dados biográficos. Portanto, o fato de que apenas um homem, dentre seis mulheres, tenha se disposto a nos ceder informações é um dado consequente do processo de pesquisa e que, até certo ponto, não interfere “diretamente” na pergunta de partida. No desenvolvimento do problema, contudo, questões referentes a gênero são discutidas.

lhos, sem ingresso anterior no ensino superior e oriundos de diferentes cidades do norte cearense. Dentre esses, cinco pessoas declararam-se pardas, uma preta e uma quilombola⁴. Andressa, Bárbara, Débora, Fábila e Mariana concluíram o Ensino Médio com 17 anos e ingressaram no ano seguinte no ensino superior. José e Cristina concluíram o ensino médio com 18 anos. José concluiu o ensino médio em 2017 e já ingressou no ensino superior. Cristina concluiu em 2016 e esperou um ano para ingressar na graduação. Apesar disso, mesmo considerando a configuração de camada popular, a maioria ingressou no ensino superior em idade adequada, fortalecendo a hipótese de que essas camadas desfavorecidas, apesar dos baixos capitais econômicos e culturais, desenvolvem “estratégias”, modos de socialização e integração em oportunidades de longevidade que desafiam o que em sentido macrossocial é inconcebível.

Nenhum dos grupos familiares costuma acessar os recursos culturais, artísticos e/ou de entretenimento listados no questionário. Andressa, Bárbara, Débora e Fábila residiam na Zona Rural; Cristina, José e Mariana na Zona Urbana. Todos moravam em casa/apartamento próprio, com exceção de Mariana que estava em casa/apartamento ainda em financiamento. O número de residentes em cada família estava entre quatro e seis pessoas. Os pais de Andressa e Mariana são os únicos com Ensino Médio completo (tosador de cães; vigilante); os demais possuem ensino fundamental incompleto (dois agricultores e um operador de máquina); o pai de Bárbara não tem escolarização for-

4 Mantivemos a autodeclaração como critério final, devido tanto à seleção pela Política de Cotas, autodeclaração nos questionários e discussão sobre cor/raça nas entrevistas. Cor está associada à raça no sentido proposto por Guimarães (2009, p. 46-47), como um mecanismo de falseamento que, apesar de tentar substituir a noção de raça, apoia-se em ideologias raciais preexistentes. Também é importante distinguir cor de identidade étnica e/ou racial. A primeira pode vir, sim, sem qualquer tipo de conotação político-identitária **aparente**, o que não exclui os fatores estruturais que potencialmente incidam sobre ela. Identidades étnicas e/ou raciais concebem maior valor à construção de um “nós” coletivo, do sentimento de pertença a um grupo social de referência, tais como as identidades negras e quilombolas (Gomes, 2005).

mal (agricultor). Além da mãe de Débora, que tem Ensino Médio completo e que trabalhou como professora (aposentada), e da mãe de Mariana que não concluiu o Ensino Médio (dona de casa), as demais possuem ensino fundamental incompleto (três agricultoras e uma costureira); a mãe de Bárbara não tem escolarização formal (agricultora). As famílias de Andressa, Débora e José mantinham-se com até um salário mínimo (R\$ 954,00). As famílias de Bárbara e Cristina tinham rendas provindas de Programas Sociais e as famílias de Fábria e Mariana com até dois salários mínimos. Organizamos essas informações na tabela abaixo para visualizar o sentido que atribuímos à “camada popular”:

De todos, Bárbara foi a única que ponderou a possibilidade de permanecer no curso e concluí-lo. Ela também era a única que trabalhava, cuidando de uma criança pelas manhãs (com exceção também de José que estagiou durante o ensino médio), e relacionava suas dificuldades de estudo diretamente com a impossibilidade de conciliação das atividades. Segundo ela, foi sua a escolha de trabalhar, mas tinha como horizonte ajudar na renda da família. Ainda assim, é importante notar que, apesar dos orçamentos familiares apertados, os estudantes não declaram ter tido introdução anterior em oportunidades de trabalho. Bárbara e Mariana não mudaram de cidade: Bárbara por conta do trabalho e das responsabilidades em casa; Mariana por facilidade de trânsito entre a cidade de residência e a Universidade. Todos dependeriam de auxílio estudantil para se manter na Universidade. À época, alguns ainda não tinham conseguido e sofriam com o pouco que recebiam da família para os altos custos com aluguel, alimentação, transporte, eletrodomésticos, móveis, artigos de casa, entretenimento, materiais e equipamentos de estudo, saúde, roupas, etc. Com exceção de Mariana, que fez cursinho online, nenhum deles frequentou pré-vestibular. Direcionamos, então, nossa atenção para outras possibilidades de formação para o ENEM e demais experiências de incentivo, talvez protagonizadas pelas escolas.

Tabela 1: Perfil básico individual e familiar

Nome	Raça/cor/ etnia	Vínculo empregatício atual ou anterior	Manutenção financeira na faculdade	Residência	Escolarização e ocupação do pai	Escolarização e ocupação da mãe	Renda
Andressa	Quilombola	Não	Auxílio estu- dantil	Zona Rural. Casa própria	Ens. Méd. comp. Tosador de cães	Ens. Fund. Inc. agricultora	Até 1 salário mínimo
Bárbara	Parda	Sim (atual)	Não respon- deu	ZR. Casa própria	Sem esc. For- mal. Agricultor	Sem esc. formal Agricultora	Progs. sociais
Cristina	Preta	Não	Auxílio estu- dantil	Zona Urbana. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Agricultor	Ens. Fund. Inc. Agricultora	Progs. sociais
Débora	Parda	Não	Auxílio estu- dantil	ZR. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Sem ocupação	Ens. Méd. comp. Professora aposentada	Até 1 salário mínimo
Fábia	Parda	Não	Com ajuda da família	ZR. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Agricultor	Ens. Fund. Inc. Agricultora	Até 2 salários mín.
José	Pardo	Sim (anterior)	Auxílio estu- dantil	ZU. Casa própria	Ens. Fund. Inc. Operador de máquina	Ens. Fund. Inc. Costureira	Até 1 salário mínimo
Mariana	Parda	Não	Não respon- deu	ZU. Apto. financ.	Ens. Méd. comp. Vigi- lante	Ens. Méd. inc. Dona de casa	Até 2 salários mín.

Fonte: com base no questionário socioeconômico e cultural online e elaborado pelos autores.

Na sequência, construímos um debate com a perspectiva lahireana a fim de reconduzir nosso objeto de estudo. Propomos uma mudança de escala de investigação, de métodos, do conjunto de ferramentas analíticas e de possibilidades de exposição dos dados, mas também seguimos tomando, quando úteis, as ferramentas de Bourdieu.

Bernard Lahire e a Sociologia disposicional e contextualista

Bernard Lahire entra em cena na Sociologia contemporânea como um dos maiores críticos de Bourdieu, ao passo que permanece seu seguidor. Sua agenda de pesquisa propõe uma Sociologia em escala individual, levando em conta as variações interindividuais e intraindividuais, consonâncias e dissonâncias, a sincronia e a diacronia das disposições, competências, comportamentos e trajetórias. Lahire tem lidado com a realidade social pelos detalhes. Sua posição não é só uma crítica às tendências de totalidade, mas uma posição epistemológica essencialmente diferente.

Os detalhes podem revelar o quanto o social está incorporado em todas as dimensões da vida e, talvez principalmente, o quanto a Sociologia precisa explorar para conhecer as suas dobras – uma metáfora bastante utilizada para representar como o social se singulariza na pluralidade (ou se pluraliza na singularidade) de um indivíduo. Levando o pensamento disposicional semelhante ao de Bourdieu aos lugares mais profundos que o desafio da biografia sociológica o permite, o autor tem, inclusive, encarado de frente territórios pouco explorados no campo, como o dos sonhos (Lahire, 2018). Descortinando fronteiras classicamente polêmicas na Sociologia, ele compreende que mesmo o inconsciente mobiliza o social incorporado na forma de esquemas disposicionais para se manifestar, pois os sonhos são uma continuidade das formas de expressão humana, ainda que em sua especificidade.

No âmbito da sua Sociologia da Educação, Lahire (1997), já acumulando experiências na construção de sua própria teoria disposicional e contextualista, propõe que precisaríamos redefinir nosso conhecimento sobre como se dá a socialização antes de pressupor macrossociologicamente que, pela compreensão das condições objetivas de possibilidade, se inscrevem trajetórias. Exploraremos uma de suas obras fazendo conexões com a perspectiva teórica que ele publica na sequência (Lahire, 2002) e nos ateremos a três problemáticas especificamente: a noção de “princípio gerador”, as concepções de “transponibilidade” e “transferibilidade” e uma posição contextualista sobre as práticas.

Apesar da sistematicidade da teoria bourdieusiana e do impacto que ela causa sobre as condições da agentividade, Bourdieu assumia as possibilidades de variações nas trajetórias. Ele concentrava essas potencialidades no próprio conceito de *habitus* como matriz generativa e não de encerramento das práticas. O modo como ele opera não seria mecânico, mas propriamente criativo. Em “Os herdeiros” (Bourdieu e Passeron, 2014), os autores levantam o caso dos destinos excepcionais e a necessidade de se estudar as causas envolvidas nesses “desvios”, por essa razão, ele também nos segue em campo. Ainda assim, a posição de Lahire (2002) não se conforma em conceber as falhas ou até mesmo as tomadas de posição da teoria bourdieusiana – afinal, o autor investigava aquilo que se reproduz e como a reprodução opera – como um redirecionamento de objetivos ou de escalas de investigação. Isso seria apenas o começo. Os problemas seriam também analíticos. A questão não seria de se investigar casos excepcionais, tratando os demais como adequados à grade objetiva da realidade social, mas tomar um outro modelo de inteligibilidade teórica e metodológica. Todos os casos são singulares quando os contextos são precisamente compreendidos, não apenas os excepcionais.

Na pesquisa sobre o “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” (Lahire, 1997), ele investiga os casos de 26 famílias

residentes da periferia de Lyon, na França. Ele conversa com crianças de aproximadamente oito anos e seus responsáveis, professores e diretores, tomando notas etnográficas sobre cada contexto de entrevista, seja nas residências, seja nas escolas. Para imergir no campo, antecipadamente, ele definiu que investigaria a cultura escrita de cada configuração familiar, as condições econômicas e disposições consequentes, moral familiar, as formas de investimento pedagógico e a autoridade familiar. Mais do que buscar traços influentes positiva ou negativamente, Lahire compreendia seu campo empírico como ele se apresentava, mesmo em sua ambiguidade.

O autor constrói a sua proposta considerando que as sociedades se encontram imersas em relações mais complexas e diferenciadas, nas quais os indivíduos têm se socializado em uma maior diversidade de contextos, fazendo com que, por exemplo, a família tenha “perdido” o monopólio da educação legítima. Para tanto, nessa pesquisa dos sucessos improváveis, Lahire investe atenção especial no peso das socializações secundárias tanto quanto das primárias, uma posição que já o afasta um pouco da teoria bourdieusiana e tenciona a noção de *habitus* como “um” princípio gerador e homogeneizador das práticas. Se os contextos de socialização e condições de existência se tornaram mais heterogêneos, logo, as práticas podem não se apresentar com tanta coerência quanto pela leitura anterior. No lugar de considerar um “sistema” (inferindo coerência, circularidade), Lahire opta por utilizar a noção de patrimônios individuais de disposições. Além disso, ele não trata os diferentes momentos da socialização de forma separada. Seu principal aliado na pesquisa é o conceito de configuração social de Elias (2014), que propõe conceber a realidade social como formada por cadeias de redes de indivíduos interdependentes. Ao investigar biografias individuais e familiares relacionando-as com a esfera educacional, o autor não divide as influências. Cada variável é tomada de acordo com o peso relacional que tem e exerce quanto às outras.

Ele também põe em xeque a concepção de que a mobilização pedagógica familiar é fator primordial de êxito escolar. De acordo

com seus casos, quando os esforços existem, nem sempre aparecem como condição de êxito ou como fator automático; e quando não existe mobilização, ela, em si mesma, não é tão determinante. Há uma potencialidade de questionamento dos princípios de “transponibilidade” e “transferibilidade” aqui, pois com a investigação, é possível inferir que mesmo pais ou mães com algum nível de escolarização não conseguem transferir com facilidade e automaticamente seus capitais e disposições à prole ou transpor esquemas de outros campos e contextos para o campo educacional; outros com menor bagagem cultural o fazem de forma mais bem articulada. Isso exige um extenso e cansativo trabalho de acompanhamento e dedicação, além de esquemas disposicionais propriamente relacionados com as competências de transferência de saberes. Além, obviamente, de contextos que potencializem a troca de disposições, como um ambiente afetivo, de comunicação, formas de autoridade, ou algo mais amplo como a estabilidade financeira da família, que não significa “riqueza”, necessariamente, mas possibilidades de planejamento longo prazo de metas.

Dessa forma, Lahire questiona o poder de determinação do passado, no sentido de que seria fundamental saber antes as condições de sua inculcação e, assim, invocá-lo para compreender as práticas e os contextos. É preciso investigar as condições de transmissão e transposição, os graus de força e fixação das disposições e as possibilidades de atualização, além de tencionar a coerência e/ou pluralidade dos princípios geradores e confrontá-los com as trajetórias e a aquisição de novas disposições. O ator é, portanto, multissocializado e multideterminado, e uma das formas mais coerentes de investigar suas disposições sociais seria por meio de longas entrevistas biográficas, buscando dar conta de diversas esferas e jogos nos quais o indivíduo esteja posicionado, ou interpelando-o em vários momentos de sua vida, reconhecida como uma trajetória; a etapa seguinte se daria pela composição de retratos sociológicos, “sintetizando” as articulações possíveis entre as informações coletadas.

A ideia de patrimônio encontra-se com a problematização da coerência dos contextos. O ator possuiria, então, um repertório variado (ainda que não completamente fora das condições objetivas teorizadas em Bourdieu) de disposições sociais e estas seriam ativadas de acordo com o contexto em que fossem requeridas. Os patrimônios de disposições não seguem o indivíduo de forma integral por onde ele passa, como uma grande bagagem de inclinações, mas são requeridos na ação e no contexto da ação. É no contexto que as formas adequadas são ativadas, ou, ainda, tornadas contraditórias, enfraquecidas, atualizadas, fortalecidas, adormecidas, entre outras formas de processamento. O contexto é, portanto, o que permite falar de um passado incorporado, apto a acionar as disposições sociais. Há também o desenvolvimento de concepções sobre a influência articulada das competências (saber-fazer, habilidade) e apetências (paixão, vontade, interesse) que, sendo diferentes de algo possivelmente mais profundo como as disposições sociais, atuam como gatilhos.

Como se formam as disposições de sucesso escolar nas classes populares?

Nesta última seção, por conta da profundidade de cada caso, faremos algumas generalizações acerca das condições e experiências mais evidentes em cada trajetória que nos permitam indicar quais as variáveis influentes na longevidade da educação formal desses estudantes. É fundamental compreender que, no interior de uma trajetória específica, há um conjunto muito mais amplo e articulado de elementos que se relacionam. A maneira como cada arranjo se efetiva é profundamente diferente, pela pluralidade de como o social se individualiza e como cada experiência suscita e atualiza influências disposicionais (intraindividual). Ao dissertarmos sobre os elementos comuns, estamos apontando variáveis individualizadas, mas que, de certa forma, com alguma semelhança, são interindividuais. Em alguma medida, seguimos uma lógica temporal, iniciando com elementos essenciais das primeiras experiências e condições,

e avançamos com contextos estruturais de oportunidades e orientação, mas não os desarticulamos no argumento, apenas na escrita.

Uma das variáveis mais fortes em todos os casos se trata de uma “postura de profunda crença” e investimento na escola como oportunidade de mudança de vida. Sentidos semelhantes foram observados por Viana (1998, 2005, 2009, 2011, 2012). Sendo os pais e mães pouco escolarizados e tendo eles conhecido a realidade pela ótica da ausência de “diplomas”, em sentido geral, a escola representa tanto um campo de salto para um futuro diferente como uma das únicas promessas disponíveis. Portes (1993) e Viana (2005, 2012) pensaram esses significados pelo seu valor simbólico; uma forma de ultrapassar os pais e suas condições. Pelo viés geracional, cada geração realiza-se nas coisas que autoriza nas seguintes.

Os incentivos tomam vários sentidos, seja “pra não ser dependente de marido”, como nas falas de Andressa, aconselhada pela mãe e pela avó; de Bárbara, constantemente instigada pela experiência da sua mãe: “eu não quero que o que aconteceu comigo aconteça com você”, e às vezes com um apelo mais profundo, de interdependência: “Ela sempre fala ‘Bárbara, vai estudar. Me ajuda’. Que é pra poder ajudar ela, né? ‘Se ajuda também, que se tu ficar (sic) parada no canto, tu não vai conseguir nada’”; de Fábria, orientada pelas concepções que sua mãe tecia sobre a educação como um meio de proporcionar “uma qualidade de vida. (...) o estudo leva você a ter melhores condições de vida, a alcançar um bom trabalho e ter uma boa condição financeira”; ou no caso de Débora que, por ter mãe professora, viveu a imersão no campo escolar e suas possibilidades de modo quase integral: “Ela [a mãe] levava a gente pra escola. Até porque tinha, é... Mais Educação⁵. Então, a gente

5 O Programa Mais Educação foi criado pelo Ministério da Educação, em 2007. Tem o objetivo de melhorar o acompanhamento pedagógico e a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Também incentiva o desenvolvimento de atividades de artes, cultura, lazer e esporte.

passava o dia na escola. De um jeito ou de outro, desde sempre, eu passei o dia na escola”. Com a mãe professora, interpretando com Bourdieu e Passeron (2014) e Lahire (2005), apesar de não possuir tanto capital econômico, Débora pôde experimentar em seu patrimônio disposicional forças que a diferenciavam dos outros em sua fração de classe, aculturando-a com mais facilidade.

Essa variável é basilar e, talvez, se repita em todos os casos porque outro elemento muito importante está interligado: a moral familiar, uma estrutura que sustenta os atos dela decorrentes, que articula agência e passado incorporado ou experimentado em alguma medida – aqui Lahire (1997) também é essencial. Nos referimos às rotinas e valores cultivados na vida desses estudantes no espaço familiar. Em José, isso aparece de forma mais sistematizada, sintetizando tanto o efeito de trajetória (passado e presente) quanto de rotinização da vida (passado feito presente e orientação de futuro).

A minha mãe é de um interior do [cidade de origem] chamado [nome da localidade], e o meu pai de [cidade de origem do pai]. Ambos os dois (sic) só foram até o quarto... quarto ano, né, do ensino fundamental. É... sempre teve aquela história, né, de que passaram dificuldades, no começo, tanto por não ter escolaridade, não conseguir um bom emprego, mas formaram a família e quiseram colocar isso nos filhos, né. (...) Mas isso foi desde pequenininho, sempre no intento “ah, vai estud... vai ter que estudar”, “pra fazer isso, vai ter que estudar”, “pra sair com tais pessoas, você primeiro vai ter que fazer o caderno de caligrafia”, essas coisas. Aí, sempre foi, desde pequeno, é... essa influência. Sempre, sempre, sempre. Era a igreja católica, não sou... eu era... não sou católico, mas... mas... pequeno, era catecismo; catecismo, casa; era lição. Se não fizesse lição, não tinha brincadeira na rua. Então, isso era (pancada na mesa) colocado mesmo, em casa.

Em Mariana, há semelhança em dois sentidos. A primeira segue a mesma questão de a geração dos pais não ter tido oportunidades hoje disponíveis. Assim, eles organizam a vida familiar em função

da vida escolar da prole. A principal frase da sua mãe é: “você só estuda, então, faça isso bem”. A educação era o objeto central da sua casa, inclusive financeiramente. Mariana estudou em escola privada até o oitavo ano do ensino fundamental. Lahire (1997, p. 233), por exemplo, conceituou tais práticas como a criação de “ilhas de luxo”; com Bourdieu e Passeron (2014), mais uma vez, pensamos na potência distintiva de conhecer as regras do campo escolar. Seus pais, com certa estabilidade de renda, a mantiveram no ensino privado já almejando os benefícios para que ela concorresse a uma vaga no ensino médio profissionalizante. O segundo elemento que gostaríamos de considerar refere-se à presença de um pai leitor e constante estímulo pela compra de livros, conversas ou mesmo pelo exemplo e postura para com a cultura escrita.

No caso de Débora, para além da imersão quase integral na vida escolar, em sua narrativa, as disposições de escolarização se expressam quando ela considera a experiência da irmã: “(...) ela é obrigada a estudar. Ela tem consciência pesada se ela não tiver (sic) estudando”. A consciência pesada transparece o efeito de rotinização das disposições sociais que, quando confrontadas, causam esse mal estar; ameaçam as estimativas de futuro nos empreendimentos possíveis do presente; é o passado feito corpo e práticas no presente (Bourdieu, 2013a) que estaria sofrendo provocações com relação à sua matriz. Além do mais, Débora tem incorporado sentidos práticos que a permitem emitir julgamento sobre alguém que recebeu incentivos semelhantes, além de julgar a si mesma. Na narrativa de Fábria, algo semelhante reaparece como julgamento de valor dela sobre si mesma e quanto aos colegas: “Na minha sala, era pessoas muito dispersa (sic). (...) tanto é que só passou (sic) duas pessoas pra universidade. Eu e outro menino. (...) O resto não queria saber de estudar, não. Ia só pra ganhar presença; comer a merenda”. E isso se estende até a sua irmã: “Ela não faz nada mesmo, não (risos). Só parada. Não faz nada”.

A sua opinião quanto ao destino dos colegas e da irmã, por não “moverem-se”, não agirem para conquistar algo, estarem disper-

sos, mostra-nos um pouco de como ela vem incorporando disposições inclinadas à escolarização como necessidade de ação, construção de uma herança que ela não recebeu diretamente da família. Os seus julgamentos sobre o conformismo dos outros se assemelham ao caso de André, analisado por Viana (2009), quando o mesmo reconhece que seus colegas e ele não possuem herança, logo, não teriam nada para construir. Porém, André não assume uma posição conformista, acreditando ser necessário (e possível, inclusive) construir a própria herança.

Em todos os casos, ainda que com intensidades diferentes, as disposições de escolarização são construídas em uma relação quase que totalmente “ascética” com o mundo, no sentido de que nada importa ou interrompe os projetos, pois, se a educação é a saída para a situação social em que os filhos se encontram, então, ela deve ser o centro da vida. Percebemos também que, mesmo sendo de camadas populares, com pouco capital econômico (Busseto, 2006) disponível para a manutenção da vida, os filhos não foram vistos como potencial força de trabalho, e sim, como estudantes, integralmente (Nogueira, 2006). O fato de nenhum deles possuir filho(s) também é fator explicativo dessas estruturas, como sugere Lahire (1997). Os grupos familiares não são, de certa forma, populosos, tendo no máximo entre quatro e seis pessoas. Bárbara, Cristina e Fábila são oriundas de lares com essa composição. Andressa, Débora, José e Mariana, por sua vez, são oriundos de lares que contêm entre três ou quatro residentes.

A autoridade familiar e a criação de rotinas para cada atividade são percebidas por Lahire (1997) como possibilidades de estruturação de uma ordem cognitiva para organizar e gerir pensamentos, disposições, horários e percepções sobre as regras nas diversas esferas da vida. Essa autoridade controla os contatos externos, as companhias, os espaços frequentados, criando, além da seletividade de relações de socialização, disposições ascéticas, que valorizam apenas certas atividades em função de outras. Configurações semelhantes foram importantes para os

trabalhos de Viana (2012, p. 435), que denominou como um fenômeno no qual a “família [estava] fechada nela mesma”; e de Cunha (2005), pela regulação dos deveres de casa.

Esses investimentos por meio da autoridade familiar e da regulação das rotinas incentivam a criação de disposições de autonomia, bastante valorizadas pela escola e pelos/as professores/as. Porém, existem ressalvas quanto às formas de emprego da autoridade, que podem surtir um efeito contrário, de dependência da vigilância constantemente próxima e não de autonomia (Lahire, 1997; Nogueira, 2006; Viana, 2009, 2012).

Para pensarmos o sentido de moral familiar de Andressa, precisamos considerar o significado de família no contexto das Comunidades Quilombolas. Há uma relação de solidariedade que extravasa os limites da família nuclear (tipo mais disseminado e concebido pelas características de união estável, econômica e socialmente legitimada/sancionada, com possível longa duração), pois todos do grupo comunitário se tornam parentes. As disposições de Andressa foram tipificadas como de resistência – disposições para crer, sentir e agir (Lahire, 2002) com esperança e garra. Nos demais casos, também encontramos essa noção, mas em Andressa a resistência tem ancestralidade (o vínculo com o território, com a história da comunidade, com a identidade negra e quilombola, etc.). Nessa conjuntura, o sentido que o grupo atribui à educação tem também peso político e de retorno coletivo.

A - (...) a faculdade representa um futuro diferente, (...) por exemplo: a minha mãe, hoje, ela não... não conseguiu terminar os estudos. Então, ela... é muito dependente do marido dela. Então, eu acho, a minha mãe fala muito da questão de... de estudar, pra ir trabalhar, pra ter um futuro melhor, pra não ser dependente de marido (...). Eu acho que eles veem no estudar o ter um futuro melhor, conseguir um emprego melhor e como conseguir se manter (...). E eu também vejo a universidade como uma possibilidade pro futuro. E... não só, também, no mercado de trabalho. Mas eu acho que a uni-

versidade, em si, ela mesmo me faz crescer também como pessoa. Perceber coisas que eu não percebia antes. Perceber que eu não tenho que levar na brincadeira coisas que são sérias. Que eu tenho que ser mais crítica em relação a algumas coisas. (...) Então, hoje, fazendo [curso no qual está matriculada], conhecendo políticas públicas, futuramente, poder me especializar e conhecer políticas públicas voltadas pra comunidades tradicionais, eu acho muito importante. Acho muito importante saber que as... as comunidades tradicionais, elas têm o direito de ter uma educação diferenciada, educação que eu não tive, que teria sido muito importante. Eu acho que eu seria uma pessoa melhor. Uma pessoa melhor em me conhecer, o meu território. Eu acho que essa educação me faz conhecer essas políticas e talvez me façam voltar pra minha comunidade e desenvolver nela um potencial que pessoas de fora não veem e que eu vou ver.

Com Lahire (1997) também consideramos importantes as questões em torno da leitura, pois a experiência familiar de relação com a língua escrita pode favorecer ou facilitar a socialização escolar, que se pauta, basicamente, sobre essa forma – e, nesse sentido, mobiliza também diretamente a interpretação de Bourdieu e Passeron (2014) sobre quem pode ser eleito. O caso de Mariana é o mais evidente pela influência do pai. Mas, além de os demais já terem desenvolvido empatia com a leitura e a escrita, enfatizando esse rompimento com o patrimônio disposicional familiar, Bárbara, Fábria e José indicaram que seu(s) irmão(s) têm acesso às redes sociais, o que, de certa forma, requer o hábito de leitura e escrita. Andressa se posiciona pela associação entre dificuldade e estímulo familiar: “(...) eu tive dificuldade de aprender a ler, aí depois que eu aprendi a ler, eu... comecei a ler muito. (...) Minha mãe, minha vó e meu padrasto... eles sempre falaram que eu era muito inteligente, que eu devia estudar (...), pra ser diferente (...)”. Outros espaços também são invocados como estímulo prático à leitura – para que a disposição se faça corpo (Bourdieu, 2013a). A mãe de Débora, por exemplo, a incentiva: “Se você tá estudando, você tem que ler”. “Então, você vai ler na igreja”.

Esses espaços de socialização secundária, pela perspectiva lahi-reana (2002), têm tanto peso quanto os de socialização primária. Estamos falando de forma expressa da **aquisição** de capitais culturais e sociais, não só da expectativa de **transferência** familiar. Em Andressa, eles são exemplificados como experiências intraescolares de leitura e escrita, apresentação oral sobre os livros, de iniciação à docência, apresentações artísticas, teatrais e, como no caso de Bárbara, mesmo que em menor intensidade, de dança (“A caravana da cultura”). Fábía direciona mais para as feiras de ciências, projetos diversos e de muito interesse pela biblioteca escolar e pelo laboratório como fontes de pesquisa. Esses espaços preencheram a ausência de tecnologias da informação em casa. De forma insistente, ela voltava para esse ponto quando tecia críticas sobre a estrutura das escolas por onde passou. Fábía também teve oportunidade de socialização na esfera religiosa católica, por meio do catecismo, trabalho pastoral, envolvimento com grupos de jovens, assumindo lugar de liderança, inclusive, e com a experiência na renovação carismática, por meio da Comunidade Católica Shalom. Nessa ela pôde viajar e acessar mecanismos culturais, como shows musicais e redes de influência. Nessas experiências, nas quais o irmão e a mãe também estavam presentes, ela relata ter recebido orientações muito importantes da catequista e dos coordenadores das outras pastorais. Reconhecer aprendizados sociais também indica traços disposicionais em maturação. As orientações recebidas são processadas em um ambiente minimamente preparado para que os pensamentos articulem noções e direções a serem tomadas.

Débora, além de estar imersa no ambiente escolar e ter experienciado muitas dessas oportunidades, convivia constantemente com os profissionais que fazem a educação formal. Isso significa que a sua familiaridade com as regras do jogo (Bourdieu e Passeron, 2014) e seus atores era muito mais intensa e extensa. Ela se vê como boa “jogadora”: “assim... no todo, era boa; pra excelente”. Seu senso prático (por efeito do capital cultural em

estado incorporado – Bourdieu, 2016b) está tão minimamente alinhado com esse contexto que ela não apenas age de acordo com as regras correspondentes a esse campo, ela também se faz saber que está bem posicionada. Além disso, como já destacamos, ela fazia parte do grupo de liturgia da sua Igreja, fez balé, teatro, artesanato de biscuit e aprendeu a tocar em grupos de flauta.

No caso de Mariana, além de experiências de canto na igreja, as formas de incentivo “secundário” vieram das pessoas que lhe deram suporte durante as dificuldades. Ela considera que, por ter estudado em escola privada, se sentia muito pressionada por aumentar o seu “nível”. Por ter muita dificuldade de “acompanhar” as turmas por onde passou, sua autoestima esteve constantemente abalada. No entanto, seus amigos e amigas foram grandes incentivadores, inclusive, na universidade. Isso nos revela redes de influência complementares ao que ela já recebia em casa. Além disso, há outros elementos importantes que ampliaram as suas noções e as noções da sua família sobre a relação entre escola e “sucesso”. Trata-se da proximidade com familiares que já tinham conquistado o ensino superior e os informavam sobre as condições de possibilidade (Bourdieu, 2013a) do “mundo com diplomas” – o capital cultural em estado institucionalizado (Bourdieu, 2016b). O mesmo dado se repete em Flávia, que teve a quem recorrer para conseguir informações sobre a universidade e o potencial de cada curso ofertado; Débora, que tem uma madrinha enfermeira; e José que relembra o caso de um primo.

Nesse sentido, um “mundo prático” torna-se visível, “como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras”, em relação e aliança ao conjunto de disposições de escolarização que eles experimentaram, do *habitus* escolar, situando “probabilidades objetivas” (Bourdieu, 2013a, p. 88). Os desejos podem encontrar terreno para serem gestados através do conhecimento da existência do que antes era desconhecido. As condições iniciais são muito influentes, temos visto isso abundantemente, mas elas não são ir-

reduzivelmente determinantes. As experiências se transformam, as relações são acrescidas de elementos que antes não existiam (Pereira, 2016).

José, além da esfera religiosa apresentada, dá ênfase à sua imersão na socialização esportiva, jogando futebol, o que lhe ajudou a garantir uma bolsa no ensino privado. Segundo ele, essa oportunidade foi fundamental para, na sequência, conquistar uma vaga no ensino médio profissionalizante:

(...) no último... no nono ano, no ensino fundamental, eu ganhei uma bolsa e fui pro colégio particular. No último ano mesmo! Aí, teve a seleção da... da escola profissional, aí, no ensino médio, fui pra profissional. (...) Porque eu jogava bola, aí eu ganhei uma bolsa pra integrar esse time.

As Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante (EEEPs) também são interessantes de visualizarmos como um campo novo dos possíveis. Cinco dos nossos interlocutores passaram por elas, e todos dão ênfase à rotina de exigências ou à imersão prolongada de tempo escolar; à influência do curso na relação de satisfação com o ensino médio; ao desenvolvimento da oralidade na apresentação de seminários; desenvolvimento da escrita; pelo foco exacerbado no ENEM; e pelo lugar fundamental do professor diretor de turma, que assume um trabalho diretamente relacionado com as orientações e relações familiares – tanto com Bourdieu (2013a, 2017) quanto com Lahire (2002, 2005) podemos interpretar que esses estímulos criam e sustentam disposições e capitais mais coerentes com a experiência escolar. Para além de assumirmos que há, de fato, uma suposta qualidade superior de ensino nessas escolas, ou até mesmo dos casos em escolas privadas, também nos atemos às percepções que os interlocutores constroem sobre esses espaços, dos sentimentos de diferenciação ao conforto com a infraestrutura das escolas. Essas percepções atuam como gatilhos para a formação, consolidação ou ativação de disposições coerentes com o sistema es-

colar, além de estabilizarem afetos e esperanças, competências e apetências (Lahire, 1997; 2002; Charlot, 2000; Nogueira, 2006).

As EEEPs foram criadas para integrar formação profissional para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que se habilita os estudantes para concorrer a uma vaga na Universidade (SEDUC, 2018). O Programa foi iniciado com 25 escolas, em 25 municípios e com a oferta de apenas quatro cursos técnicos. Passados dez anos de sua implantação e ampliação, o Ceará contava com 119 escolas, em 95 municípios e com 52 ofertas de cursos técnicos, totalizando 52.571 estudantes matriculados, 12% do ensino médio em geral.

O Professor Diretor de Turma é um projeto que se baseia na proposta educacional portuguesa, tendo o objetivo de intensificar o acompanhamento dos discentes em suas esferas individuais, da carreira, da relação com os professores e com os pais. Os professores são selecionados no corpo docente da escola a fim de assumir a responsabilidade de acompanhamento e formação para a cidadania, da parte administrativa e perfil profissional de uma turma específica, além de atuar na base comum. Considerando os relatos do nosso interlocutor e interlocutoras, tal iniciativa desempenha um efeito perceptível nas trajetórias, pois possibilita a aproximação dos pais e mães com a escola e vice-versa, por meio da centralidade das questões em um único profissional. Nos pareceu, em certos momentos, que ao invés de seguir alimentando o mito da não participação familiar na escola (LAHIRE, 1997), já que percebemos por meio desta investigação que outras formas de participação são possíveis, as EEEPs assumem um compromisso centrado em um professor mediador, seja por necessidade de garantir a relação, seja como estratégia propriamente administrativa, político-pedagógica.

O lugar docente na mediação da relação positiva com a escola e o saber não nos foi descrito apenas por meio do professor diretor de turma, mas de outros professores, seja pela proximidade

por vínculos de amizade ou “familiaridade” com os pais e mães dos nossos interlocutores; pela admiração que eles desenvolveram pela pessoa ou profissional; pelas áreas de atuação; seja por atitudes construtoras de percepções e sentidos de confiança e afeto. De modo geral, no plano das experiências, relações de respeito, atenção, proximidade e/ou autoridade profissional se apresentam como fatores na socialização de disposições e capitais. Esse acompanhamento não se encerra durante o tempo escolar. Bárbara nos revela que, até depois de ter entrado na Universidade, ao se encontrarem pelas ruas, suas professoras mantiveram o discurso incentivador (reforço ao senso prático; Bourdieu, 2013a) e a esperança de que o caminho trilhado trará benefícios.

Esse “outro” aparece nas trajetórias como um suporte. Quase sempre é um professor, mas vimos que ele reaparece em vários papéis ou até mesmo instituições. Contextos semelhantes foram observados por Viana (1998) que nos apresenta, por exemplo, o caso de Helena, uma aluna que estudou em uma instituição pública municipal considerada como de boa qualidade por influência do tio, que era porteiro da instituição; por fim, conseguiu ingressar em Medicina, na Universidade Federal de Minas Gerais. Viana (2012) também investigou, em 2006, o caso de Regina, no qual a sua mãe, que trabalhou a maior parte do tempo fora de casa, acabou conseguindo que ela estudasse em um Colégio Militar de Belo Horizonte, do quinto ano do ensino fundamental ao ensino médio. Regina foi a única filha que conseguiu, dentre os quatro irmãos, fazer um curso superior.

Seguindo em dimensões mais estruturais das variáveis, também devemos considerar a influência da expansão interiorizada do ensino superior público federal, por meio da UNILAB, e da reserva de vagas, pela Lei de Cotas. A chegada da UNILAB na macrorregião do Maciço de Baturité, interior do Ceará, tem representado um conjunto de oportunidades geradas que antes não se consolidavam menos pela ausência de público capacitado com

capitais para ingresso e mais pela distância e o número reduzido de vagas, distribuídas entre mais duas Universidades Públicas, como a Federal e a Estadual do Ceará. A expansão interiorizada do ensino superior público no Ceará (e no Brasil), obviamente, não pode ser romantizada se considerarmos a precariedade dos investimentos e da consolidação dos projetos, mas, neste caso, a UNILAB aparece de modo muito aleatório – para Pereira (2016), seriam pontos de virada – na realidade desses estudantes que, muito possivelmente, não conseguiriam ingressar e/ou permanecer em outro lugar.

Os recursos empenhados pela UNILAB em Assistência Estudantil, portanto, assumem lugar central, pois no questionário já conseguíamos visualizar que a maioria contava com essa assistência, visto que as famílias não teriam condições de mantê-los estudando. Quanto à Política de Cotas, mesmo que Fábria considere que entraria pela ampla concorrência⁶ e Débora não atribua nenhum significado à sua declaração de cor⁷, a política pode ter sido fundamental para os demais; além do impacto que ela tem gerado em escalas maiores, em nível nacional (IBGE, 2019).

Em todos os casos também observamos o fundamental protagonismo das mães. Essas mulheres, independentemente dos arranjos familiares, assumem centralidade na organização doméstica, gerência das rotinas dos filhos, acompanhamento das atividades escolares e extraescolares, estruturação da autoridade

6 “Acho que não influenciou muita coisa, não [ter se matriculado pela política de cotas]. Porque... se eu colocasse na ampla concorrência, né, pela minha nota, eu vi que eu tinha passado também, mas... eu coloquei pela cota mesmo só pra (risos)... só porque eu era parda, né. Mas questão de influenciar...”

7 “É mais pelo registro. Eu não... Eu me considero todas [as cores]. Porque até... desde a nossa origem, a gente é uma mistura de todos os povos. Até eu fiquei muito em dúvida quando eu fui fazer a inscrição. Eu... “meu deus do céu, vou colocar o quê?”. Eu quase que coloco “não identificado”. Que tinha lá a opção. Por causa que na... na minha percepção, eu não me encaixo num grupo, porque eu sou a mistura de todos. Por que que eu vou dizer que sou só uma (sic)? Mas, pelo registro, tem escrito que é pardo”.

de familiar e dos laços de confiança, diálogo e afetividade. É um dado interessante de ser percebido porque não encontramos apenas famílias nucleares, consideradas como ambientes mais propícios à criação de filhos bem-sucedidos na escola. Também lidamos com realidades geridas por mães solo e configurações recompostas.

Considerações finais

Tratamos neste trabalho simultaneamente de um conjunto de questões teóricas e metodológicas na perspectiva das teorias de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire e de uma problemática do campo da Sociologia da Educação que, como outros/as pesquisadores/as, provocamos como sucessos escolares improváveis. Trajetórias sociais ascendentes em educação nos contextos desfavoráveis não representam apenas um problema de escala de análise, mas mobilizam todo um esforço adicional de rearticulação de conceitos e metodologias. Nesse ponto, a nosso ver, Lahire e Bourdieu tiveram pesos semelhantes. Ainda que a problemática dos sucessos escolares improváveis seja explorada pelo primeiro, sua gramática e metodologias estão intimamente ligadas ao segundo, por isso o retomamos constantemente na seção anterior. Acreditamos que foi pela apropriação máxima das orientações de cada um que a pesquisa se tornou possível.

Outra coisa que pode mantê-los atrelados tem relação com a temática da dominação. Embora em Lahire o tema não seja explorado amplamente, por meio de sua perspectiva metodológica e ferramentas conceituais podemos visualizar como as camadas populares incorporam os sentidos práticos referentes à educação e à escola e os desejos de ascensão social. Nesse ponto, Bourdieu ainda tem força crítica e analítica, pois o jogo de reprodução das desigualdades não se encerra com trajetórias improváveis em ascensão, visto que a lógica escolar sofreu, sim, algumas transformações, mas sem grandes rupturas; ela apenas tem

sido incorporada por outras camadas dentre as classes sociais. Pensar nessa direção não elimina a capacidade de agência dos atores sociais. Pelo contrário, viabiliza conceber empiricamente como o espaço social se transforma e/ou se mantém por meio dos elementos mobilizados e disputados pelos agentes em cada um dos campos e suas forças, dando, em maior ou menor grau, dinâmica às posições relativas que se disputam.

Vimos que muitos elementos têm potencial de mobilização de disposições de escolaridade longevas. Identificamos configurações de moral familiar que mobilizam incentivos em forma de manutenção financeira e sacrifícios nos orçamentos, manifestações de orgulho, troca de afetos, transferência de uma história familiar, racionalização de rotinas, atividades, imposição de regras, as idas até a escola e arguição de professores/as sobre comportamentos e notas, as cobranças mais rígidas em casa, proibições, etc.

Também identificamos que há a interferência de um conjunto de políticas públicas educacionais e ações afirmativas que complementa e torna ainda mais coerentes e possíveis as trajetórias gestadas nas configurações familiares que apresentamos em primeiro plano. Visualizamos tais elementos pela consideração sobre as Escolas de Ensino Médio Profissionalizante no contexto do Ceará, a instalação de uma Universidade Federal no interior e suas políticas de assistência estudantil, programas e atividades extraescolares, e, por fim, a reserva de vagas por marcadores étnico-raciais. A interdependência entre esses “dois” momentos que expomos de forma separada pela didática escrita reanima o problema quando abstraímos as trajetórias e tentamos pensar em cenários com outras combinações. Ainda assim, o debate entre Bourdieu e Lahire é fértil e encontra vários campos de realização teórica e crítica constante, tal como propomos.

Referências

- Alexander, Jeffrey. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 2, nº. 4, 1987.
- Bourdieu, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: Bourdieu, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012a, p. 59-73.
- Bourdieu, Pierre. Estruturas, *habitus*, práticas. In: Bourdieu, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a, p. 86-107.
- Bourdieu, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: Bourdieu, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012b, p. 17-58.
- Bourdieu, Pierre. O espaço social e suas transformações. In: Bourdieu, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª. Ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017, p. 95-159.
- Bourdieu, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: Bourdieu, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b, p. 71-79.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª. ed. RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- Busseto, Áureo. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: Carvalho, Alonso Bezerra de; Silva, Wilton Carlos Lima (Orgs.). **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 113-133.
- Charlot, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Cunha, Maria Amália de Almeida. Trajetórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do “estatisticamente improvável”. **Revista Alpha**, (6), 2005, p. 32-42.
- Durkheim, Émille. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- Elias, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- Gomes, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas – informação demográfica e socioeconômica**, nº. 41, 2019.

Lahire, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Lahire, Bernard. **L'interprétation sociologique des rêves**. Paris: La Découverte, 2018.

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

Lahire, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Lahire, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

Nogueira, Cláudio Marques Martins; Nogueira, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 78, abril/2012.

Nogueira, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**. 31(2), jul./dez., 2006, p. 155-170.

Ortiz, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Coleção Grandes Pensadores Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

Pereira, Ricardo Bernardes. Variações nos percursos de vida de jovens de mesma origem social: sequências, eventos e pontos de virada. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 04, nº. 07, jan. jun., 2016.

Portes, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

SEDUC. **Educação Profissional**. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=213. Acesso em: 18 mai. 2018.

SISU. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br>> Acesso em: 04 jul. 2018.

Viana Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, nº. 90, Jan./Abr. 2005, p. 107-125.

Viana, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, nº. 1, jan./jun. 2009, p. 195-215.

Viana, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

Viana, Maria José Braga. O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa. **Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira**, ano 2, nº. 3, março, 2011.

Viana, Maria José Braga. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, nº. 01, mar. 2012, p. 421-440.

Recebido em 09/12/2020

Aceito em 20/05/2021

