

A INTERSEÇÃO ENTRE RAÇA E POBREZA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS

Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães*

Resumo: A narrativa dos caminhos percorridos por jovens no processo de escolarização fornece elementos importantes para a compreensão dos fatores intervenientes e/ou determinantes do sucesso ou fracasso escolar entre estudantes negros. Estudos indicam que, mesmo controlando as variáveis de origem social, ainda há diferenciais significativos no processo de escolarização formal entre brancos e negros. Assim, o artigo analisou quais fatores explicam trajetórias educacionais marcadas pelas desigualdades sociorraciais. Os conceitos de *habitus*, capital social, cultural e simbólico forneceram balizas analíticas para a investigação. Todos os agentes, de um modo geral, pertencem a famílias com baixo capital econômico, cultural e social. O estudo evidenciou similitudes e dessemelhanças nos caminhos percorridos no interior do sistema escolar pelos jovens negros das camadas populares. O texto sugere que aspectos intrafamiliares e sociocomunitários são relevantes para entender diferentes percursos trilhados pelos indivíduos no sistema educacional.

Palavras-chave: Trajetórias escolares. Capital cultural. Capital social. Sucesso escolar.

The intersection of race and poverty in educational trajectories among young blacks

Abstract: *The narrative of the paths taken by young people in the schooling process provides important elements for understanding the factors involved and/or determinants of school success or failure among black students. Studies indicate that even controlling the variables of social origin, there are still significant differences in process of formal schooling between blacks and whites. Thus, the article analyzed which factors explain educational trajectories marked by socio-racial inequalities. The con-*

* Doutorando em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco; Rua Dois Irmãos, n. 92, Ed. Renato Carneiro Campos, Apipucos, Recife, Pernambuco, Brasil; carlos.santannaguimaraes@gmail.com

cepts of habitus, social, cultural and symbolic capital provide beacons for analytical research. All agents, generally belong to families with low economic, cultural and social capital. The study showed similarities and dissimilarities on the paths taken inside the school system by black young classes. The text suggests that family and socio-community aspects links are relevant to the understanding of different paths trodden by the individuals in the education system.

Keywords: *Educational trajectories. Cultural capital. Social capital. School success.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propôs-se a explorar as dimensões e interações nos processos de escolarização e de transição para a vida adulta entre jovens negros, bem como até que ponto as trajetórias e expectativas dos pais influenciam as trajetórias dos filhos. Os objetivos do artigo foram analisar como a interação entre origem social, local de moradia e raça afeta a trajetória educacional de jovens na cidade do Recife e descrever o papel dos arranjos familiares e sociais que delimitam essas escolhas.

A narrativa dos caminhos percorridos por jovens no processo de escolarização pode fornecer elementos importantes para a compreensão dos fatores intervenientes e/ou determinantes do sucesso ou fracasso escolar entre estudantes negros. Estudos indicam que, mesmo controlando as variáveis de origem social, ainda há diferenciais significativos no processo de escolarização entre brancos e negros (HASENBALG; SILVA, 1999; SOARES; ALVES, 2003; BARBOSA, 2009).

Há uma razoável literatura, no Brasil, acerca da disparidade educacional entre brancos e negros (pretos e pardos). Sabe-se que membros dos dois grupos étnico-raciais percorrem caminhos escolares e ocupacionais distintos. Analistas argumentam que a expectativa dos pais e professores exerce forte influência nas realizações educacionais dos jovens e na sua inserção no mercado de trabalho (BARBOSA; RANDALL, 2004; BUCHMANN; PARK, 2005). Um bom número de trabalhos sugere que o racismo, o preconceito e a discriminação estão entre as principais causas do fracasso e da evasão escolar de pessoas negras (ROSEMBERG, 1998; CAVALLEIRO, 2000; SILVA, 2001; CARVALHO, 2006).

Este texto é um dos produtos de um estudo mais amplo, o qual reuniu 48 entrevistas com jovens e um dos seus respectivos pais em quatro estados da região Nordeste. As análises aqui apresentadas foram extraídas de seis entrevistas com jovens entre 16 e 28 anos e seis entrevistas com um dos seus respectivos pais, totalizando 12 sujeitos da pesquisa, todos residentes no Estado de Pernambuco.

O trabalho investigativo orientou-se pelas seguintes questões: De que maneira a interação entre raça e pobreza influencia na realização escolar e ocupacional dos jovens? Por que razão, mesmo em condições socioeconômicas semelhantes, jovens têm trajetórias distintas? Expectativas e aspirações familiares importam na realização escolar e ocupacional dos jovens?

Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se conhecer a trajetória escolar dos jovens, apoiando-se no estudo de trajetórias de vida. Essa opção permitiu examinar a interação entre contexto institucional e significado subjetivo entre as escolhas e projetos individuais e o campo de possibilidades em que se situam os agentes (BOURDIEU, 1996, 2003; BORN, 2001).

No tratamento das entrevistas, adotou-se a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977). Trata-se de uma técnica que possibilita a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos entrevistados às suas experiências e vivências, sem desconsiderar o contexto sócio-histórico-cultural no qual as narrativas foram produzidas.

O suporte teórico-analítico deste trabalho foram os conceitos de *habitus*, a teoria dos capitais e as estratégias de Pierre Bourdieu, associados à discussão de raça, no sentido de demonstrar que origem social e étnico-racial são elementos importantes para se analisar na trajetória escolar e na transição para a vida adulta. Por sua vez, as categorias empíricas foram elaboradas a partir do confronto entre os conceitos analíticos e o material empírico coletado.

2 EDUCAÇÃO E ESCOLA: CONFLUÊNCIA ENTRE *HABITUS*, TEORIA DOS CAPITAIS E RAÇA

Há um consenso entre os diferentes segmentos sociais, quase uma unanimidade, de que a escolarização tem efeitos virtuosos que favorecem toda uma sociedade. Todos, ou quase todos, reconhecem que a instituição escolar é responsável pela transmissão de conhecimentos úteis e importantes na libertação dos seres humanos da ignorância. Isso posto, a educação seria prenhe de virtuosidade. Ela seria capaz de erradicar as desigualdades sociais e econômicas. Segundo esse consenso social, a instituição escolar seria, por natureza, democrática, iluminista e meritocrática. Seria, certamente, o lugar da igualdade de oportunidades e da justiça social, premiando o esforço ou o dom individual, independentemente das origens das pessoas.

Contrariando essa perspectiva, Bourdieu (1998a, p. 41) argumenta que o sistema escolar “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social”, pois legitima as desigualdades sociais ao ratificar a “[...] herança cultural e o dom social trata-

do como dom natural.” Esse autor interroga se a educação e a escola são instituições capazes de mudar e democratizar a sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). O destaque da educação nas reflexões daquele autor ocorre pelo fato de o seu exame revelar os mecanismos sociais legitimadores e ratificadores, quer pelo uso da força, quer pelo da violência simbólica, do exercício do poder, das hierarquias e da reprodução de subalternidades sociais.

A instituição escolar, a partir de determinado momento histórico, passou a deter prestígio e reconhecimento social como a instância depositária do monopólio legítimo da produção e da transmissão do conhecimento e dos bens culturais. Nesse processo de seleção e definição do que é legítimo preservar e transmitir, o sistema de ensino demarca e impõe uma perspectiva cultural, particular a um grupo ou classe social, o que Bourdieu nomeia como arbitrário cultural, visto que o valor atribuído a esse conjunto de conhecimentos é arbitrário, não existindo justificção racional para a adoção desta ou daquela visão de cultura.

A democratização do acesso à escola pública, gratuita e de qualidade não resolve o problema das desigualdades e hierarquias sociais, alerta Bourdieu. Estas sobrevivem e se reproduzem dentro do próprio sistema de ensino, não com resquícios da antiga ordem, mas como regra do seu funcionamento. A igualdade formal no sistema de ensino nas sociedades democráticas são mistificações e justificativas para a manutenção de privilégios. A escola é injusta e colabora para a reprodução das desigualdades sociais, justamente por defender, de maneira intransigente, a ideia de que todos são iguais em direitos e deveres, ratificando diferenças culturais transmitidas pela família ou grupo social ao qual pertencem (BOURDIEU, 1998a; SOUZA, 2003).

Os parâmetros de excelência escolar são, antes, critérios de julgamento social (cultural e moral). Sucesso ou insucesso escolar relacionam-se à posse de maior ou menor quantidade de capital cultural transmitido de “maneira osmótica” pelas famílias, que se expressa no domínio do padrão culto da língua, no modo de falar, na curiosidade intelectual e no domínio de uma cultura global. Uma vez adquiridos sem esforço metódico, incorporam-se ao indivíduo e se manifestam como dons inatos.

O êxito escolar, destarte, manteria um vínculo estreito com o nível cultural global do grupo familiar do aluno. A renda das famílias, embora importante, exerce uma influência secundária em relação ao capital cultural na trajetória de sucesso escolar das crianças. A “[...] ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural.” (BOURDIEU, 1998a, p. 42). Ele reconhece não ser possível saber qual o tipo de informação cultural que se passa intergeracionalmente.

A escola não é, portanto, o espaço de promoção do igualitarismo. Longe disso, ela reproduz as desigualdades existentes no corpo social. Esse fenômeno ocorre porque a escola desconsidera as diferenças de públicos e as diferenças de *habitus* (BONNEWITZ, 2003). Segundo esse autor, o *habitus* seria o mais poderoso sistema que afasta os membros da classe dominada da escola (BONNEWITZ, 2003, p. 120).

Habitus é um conceito central na sociologia de Bourdieu. Por meio dele, o autor ambiciona resolver a relação problemática entre estrutura e agência. Nos termos de Bourdieu, objetivismo/subjectivismo isto é, o *habitus* articula, faz a mediação entre agente e sociedade. O autor recupera a noção de *habitus* da tradição escolástica e reinterpreta-o no interior do embate objetivismo/fenomenologia, até então tidos como abordagens antagônicas e irreconciliáveis (ORTIZ, 1983).

O *habitus*, nas palavras de Bourdieu (2003, p. 57, grifo do autor), deve ser “[...] entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]” Por conseguinte, o *habitus* vai conformando nos indivíduos um conjunto de estruturas perceptivas e valorativas, moldando um esquema de conduta e comportamento sociais, que funciona como filtro para as experiências futuras (SOUZA, 2003).

Conforme Souza (2003), o *habitus* é inscrito no corpo do agente social. Essa incorporação ou corporificação produz um “condicionamento pré-reflexivo”, isto é, engendra práticas automáticas e irrefletidas que orientam a percepção, a avaliação e a classificação individual e coletiva de situações e de pessoas, por meio do qual atribuímos prestígio ou desprezo de pessoas ou grupos sociais, enfim, hierarquizações e subalternidades.

A teoria do *habitus* informa que o indivíduo não se encontra à sombra das estruturas a executar mecanicamente um roteiro preestabelecido, não havendo espaço para a transgressão, o imprevisto e a inventividade. Ao mesmo tempo, não se é totalmente livre para agir segundo cálculos racionais, sempre na perspectiva de maximizar resultados. O agente social é, ao mesmo tempo, racional, mas também fruto dos processos de socialização desde a tenra idade na família (socialização primária), que prossegue em outras instituições, como a escola e os meios de comunicação de massa (socialização secundária), apenas para ficar com os dois mais poderosos aos quais estamos sujeitos.

Os indivíduos são livres para fazer escolhas, todavia, tais escolhas são guiadas (limitadas) pelo *habitus*. Bourdieu alerta que as respostas do *habitus* não são desprovidas de um cálculo estratégico, contudo, o *habitus* realiza essas operações de

maneira consciente, à maneira de um jogador em um jogo, mas de modo “inconsciente” e “natural”.

O processo de socialização é caracterizado pela formação do *habitus* (BONNEWITZ, 2003). Então, se desde a tenra infância as crianças ouvem dos seus pais expressões como “isso é coisa de preto”, “serviço de preto” ou mesmo “negro de alma branca”, “um negro parado é suspeito, um negro correndo é ladrão” e inúmeras outras – tudo isso associado à exposição cada vez mais precoce das crianças aos meios de comunicação de massa, notadamente a televisão, na qual praticamente inexistem negros, e quando aparecem é de maneira estereotipada, ocupando posições subalternas –, é evidente que tais situações contribuirão para a formação de *habitus* que despreza e classifica o(a)s negro(a)s como pessoas inferiores, violentas, indolentes e perigosas, e que desumaniza o outro por conta das suas características fenotípicas.

O *habitus* é produto da posição de classe e da trajetória social dos agentes (BONNEWITZ, 2003). Por fim, é importante explicitar que o *habitus* não pode ser tomado como destino. Ele não é imutável, embora duradouro, mas algo em constante reestruturação, conforme as experiências novas.

O que caracteriza e diferencia os indivíduos, para depois os agrupar, é a bagagem social herdada, expressa na noção de capital. Para melhor compreender como ocorrem as trocas simbólicas em outros campos, Bourdieu amplia o conceito de capital. Em analogia à economia, capital seria, de maneira genérica, um recurso que traz lucros para quem o possui. Essa ampliação ocorre com a ramificação da noção de capital para outras áreas, elaborando quatro tipos de capital: econômico, social, cultural e simbólico.

De maneira sintética, o capital econômico se expressa na posse de bens materiais, recursos financeiros e serviços a que ele fornece acesso. O capital social seria o conjunto de relacionamentos interpessoais e grupais mantidos pela família, bem como integrar uma rede durável de relações sociais.

O capital cultural, por sua vez, pode existir sob três formas ou tipos: o capital institucionalizado, expresso por títulos e diplomas; o capital incorporado, ligado ao corpo, internalizado pelo indivíduo, à cultura legítima, postura corporal, habilidades linguísticas, crenças, preferências, hábitos; o capital cultural objetivado, a posse de bens culturais valorizados (livros, obras de arte).

Já o capital simbólico é expresso pelo prestígio e pela boa reputação que um indivíduo goza em um campo específico ou na sociedade em geral, ou seja, como é percebido pelos outros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, 2004). Essa percepção

se expressa em prestígio, reconhecimento e consideração social ou por desrespeito e desprezo.

Como o sistema escolar avalia e recompensa toda essa bagagem social? A avaliação não é mecânica e objetiva. Atuam simultaneamente fatores objetivos e subjetivos, conscientes e inconscientes, resultado de um processo complexo e interativo. Todavia, não se pode negar que o conjunto de expectativas positivas em relação a algum(ns) tipo(s) de aluno(s) e negativas em relação a outro(s) contribui para obnubilar a capacidade de avaliar objetivamente dos professores.

Devemos ficar atentos para o fato de que as vantagens e desvantagens são cumulativas. Tanto uma quanto outra se comportam como camadas geológicas, vão se assentando uma sob outra, formando uma crosta.

O sucesso escolar decorreria da combinação complexa dos quatro tipos de capital, com menor influência do capital econômico e do *ethos*. O êxito escolar e a ascensão social experimentada por membros de famílias pobres contribuem para reforçar a aparência de legitimidade da seleção escolar, ao mesmo tempo que concedem crédito à mistificação da escola libertadora com os próprios indivíduos que ela eliminou, referendando a ideia de que o sucesso é decorrente da atividade laboriosa e de dons.

A abordagem bourdieusiana acerca do sistema educacional informa que as características individuais passam a ser constituídas da bagagem social que cada um carrega. Trata-se de um conjunto de disposições objetivas que, dependendo do grau de sua posse, contribui para o destino escolar. A sociologia da educação de Bourdieu contribuiu para a desnaturalização da ideia de dom inato e para ressaltar que a instituição escolar não é neutra.

Sua análise sugere que a origem social tem influência decisiva na trajetória escolar dos indivíduos, êxito ou fracasso. No caso brasileiro, ao se analisar o quadro educacional, observa-se que a variante raça/cor é relevante e interfere no que diz respeito à trajetória educacional dos grupos sociais.

O Brasil é apresentado como uma terra mestiça, onde não haveria preconceito e discriminação racial, enfim, o paraíso racial. Essa imagem de miscigenação se expressa na frase “[...] aqui ninguém é branco.” (SOVIK, 2009, p. 38). Em sendo um país mestiço, não haveria racismo; entretanto, tal expressão tem como desiderato esconder a dominação justamente daquele que ela nega existência: a supremacia branca.

No Brasil, a “[...] branquitude não é genética [...] É uma questão de imagem.” (SOVIK, 2009, p. 22). Continuando, o autor argumenta que a branquitude é um exercício social que não depende de cálculo genético, mas do estatuto social.

Para os autodesignados antirracistas, raça seria um termo inadequado para designar agrupamentos humanos. O conceito seria mesmo “[...] imprestável, não podendo ser analiticamente recuperado.” (GUIMARÃES, 2002, p. 47). Frente a esse questionamento, retorquimos afirmando que: as raças são invenção do racismo; do ponto de vista genético e biológico, a única raça existente é a raça humana; a simples abolição do termo raça não é garantia do fim do racismo; e, antirracismo não implica antirracismo.

A noção de raça aqui utilizada não está presa nem é refém do conceito genético. Raça é um construto histórico-social. O debate não pode se fixar em uma questão lexical, D’Adesky (2001). Para o autor, a correção ou eliminação da palavra não resolve o problema. Desse modo, em concordância com Guimarães (2002, 2008b e 2008a), Gomes (2007) e D’Adesky (2001), raça é aqui pensada como um conceito analítico, histórico, transitório, e o seu uso está sempre relacionado a situações concretas. Seu uso e significado devem ser analisados no contexto das relações sociais, culturais e políticas concretas, empiricamente observáveis.

Ainda do ponto de vista político, a ideia de raça remete a um processo de ressignificação de uma forma de classificação social erigida nas relações sociais, culturais e políticas, no Brasil e no mundo, como um dos elementos da luta de superação do racismo (GOMES, 2007). Logo, a categoria raça como conceito analítico permanece atual. O seu uso oferece balizas teóricas importantes que possibilitam desvelar realidades sociais concretas, quais sejam, de um racismo realmente existente, que permeia o cotidiano das relações sociais.

3 ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO SOCIAL COMO JOGO: CONSERVAÇÃO, SUBVERSÃO E TRANSFORMAÇÃO

Três são os conceitos constitutivos da teoria de Bourdieu: *habitus*, campo e estratégia. Sendo a noção de estratégia central na compreensão do conceito de campo,¹ interessa-nos, para efeito da nossa análise, o conceito de estratégia. Este nos será útil para compreender o êxito escolar de membros de famílias das classes populares, bem como a reprodução/conservação de posições de membros das classes médias.

Bourdieu não aceita o axioma do indivíduo como sujeito racional autônomo, como na tradição do individualismo metodológico, tampouco se rende às ideias estruturalistas. De acordo com o autor, as ideias de *habitus*, senso prático e estratégias são parte do seu empreendimento de se afastar tanto do objetivismo estruturalista

quanto do subjetivismo (BOURDIEU, 2004). Essa abordagem epistemológica é denominada, pelo autor, praxiologia ou conhecimento praxiológico.

Conforme Garcia (1996), o conceito de estratégia tem relação estreita com os de campo e de *habitus*. Em Bourdieu (1998b), o *habitus* é o princípio gerador das estratégias. Devemos compreendê-las “[...] como sequência de práticas estruturadas que são orientadas por referência a funções objetivas,” e como “[...] série de ações ordenadas e orientadas.” (BOURDIEU, 1998b, p. 84).

Destarte, a noção de estratégia em Bourdieu não seria um processo de tomada de decisões racionais de um indivíduo, mas das famílias ou grupos de agentes. Para esse autor, a noção de estratégia seria produto do senso prático. Ele rejeita a ideia de estratégia como resultado de um programa inconsciente ou mesmo produto de um cálculo racional. Conforme suas palavras, a estratégia “[...] é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Viazzo e Lynch (2012, p. 30) alertam-nos que, se por um lado, “[...] é indiscutível (apesar de algumas ambiguidades características do texto de Bourdieu) que se a estratégia não é racional,” por outro, “[...] certamente é intencional.”

A alegoria da estratégia como um jogo social fornece com precisão a ideia de movimento que, a um só tempo, é uma liberdade constrangida pelas regras e circunstâncias. “Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador.” (BOURDIEU, 2004, p. 82). O bom jogador é aquele que se antecipa à jogada, ampliando as suas chances de avançar no jogo.

As estratégias têm no *habitus* o seu princípio gerador, que delinea práticas que prenunciam intuitivamente, com base em experiências passadas, o futuro provável. Como no jogo, o jogador coloca-se onde a bola vai cair, “[...] como se a bola o comandasse.” (BOURDIEU, 2004, p. 82). Adverte-nos o autor que o jogo não é regulado com exatidão, sua disposição ocorre de maneira desproporcional no tempo e no espaço, tanto em uma sociedade quanto em uma equipe.

As estratégias de reprodução social dependem do volume global de capital familiar, da estrutura do patrimônio e do estado do sistema dos instrumentos de reprodução (MENDES; SEIXAS, 2003). Segundo Bourdieu, os agentes ou grupos de agente distinguem-se uns dos outros pela posse desigual das diferentes espécies de capitais, que são socialmente herdados.

A maior ou menor capacidade de realizar investimentos (econômico, escolar) visando à reprodução ou à ascensão social será proporcional ao processo de acumulação anterior de capitais (econômico, cultural, social e simbólico). À medida que

o processo de acumulação desses capitais é díspar, também serão dessemelhantes os retornos dos investimentos (escolha de um estabelecimento, uma aplicação financeira, ou de carreira profissional), pois embora todos os agentes desenvolvam estratégias com vistas a conservar ou aumentar o patrimônio, a distribuição da competência para escolher as melhores estratégias é bastante desigual, uma vez que “[...] varia quase exatamente como o poder do qual depende o êxito dessas estratégias.” (BOURDIEU, 1998b, p. 88).

Na teoria de Bourdieu, a família tem um papel primordial na construção da realidade social. O seu tamanho não é algo aleatório, desprovido de sentido e intenção, mas parte das estratégias de reprodução ou ascensão das famílias e classes sociais. Assim, as famílias burguesas e as das classes populares teriam uma propensão a ter um maior número de filhos. Entre aquelas de renda média, haveria um decréscimo significativo. A ambição de ascensão social das classes médias exige investimentos educativos além dos seus recursos. A redução na taxa de fecundidade – malthusianismo, conforme Bourdieu – cria as condições de concentrar recursos em um pequeno número de filhos (dois), quando não o filho único, aumentando, desse modo, as chances de ascensão.

As estatísticas de progressão escolar sugerem uma relação entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas. O controle da fecundidade e a aspiração de sucesso escolar devem ser notados como duas demonstrações da mesma disposição à ascense para a ascensão (BOURDIEU, 1998b, p. 118).

As estratégias educativas são mais amplas que as escolares. Estas são um “aspecto particular” daquelas. Segundo Bourdieu (1998b, p. 116), as estratégias educativas têm como função inerente “[...] produzir agentes capazes e dignos de receberem a herança do grupo [...]”

As estratégias de fecundidade e educativas não são as únicas interligadas entre si. Na realidade, as estratégias de reprodução (matrimonial, de fecundidade, econômica, educativas, escolares, de reconversão, entre outras) formam um conjunto articulado, um todo interligado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Elas não são, portanto, independentes umas das outras. As estratégias escolares estabelecem as conexões entre elas, proporcionando a ideia do sistema de estratégias de reprodução, conforme salientado por Bourdieu (1998b).

As diferentes classes (classes populares, classes médias e elites – culturais e econômicas) optam por um conjunto distinto de disposições e estratégias de investimento escolar. É digno de nota o fato de que esse autor apresenta uma análise rica, complexa e multifacetada das estratégias das elites e das classes médias, enquanto

que no caso dos segmentos populares, ele traça um mundo monolítico e homogêneo (MENDES; SEIXAS, 2003). A adoção das estratégias ocorre pelo *habitus*. Com base nas experiências passadas e na presunção do futuro, as classes fazem seus investimentos escolares.

Desse modo, quanto menores forem as chances presumidas, conforme a classe de origem, de galgar níveis mais altos no sistema escolar, maiores as probabilidades de abandono dos estudos. Por sua vez, as experiências de êxito escolar produzem incentivos para a continuidade dos investimentos. Quando os agentes superestimam as suas chances, conseguem realmente aumentá-las (BOURDIEU, 1998b, p. 101).

Na teoria do autor, a sociedade é um jogo social, conforme observado por Mendes e Seixas (2003), perpassado por lutas permanentes de classificação, desclassificação e reclassificação, por estratégias individuais, grupais, familiares, de classes e frações de classe na manutenção da posição relativa ou de ascenderem a uma posição superior na hierarquia social. Destarte, uma teoria agonística. Por conseguinte, a perspectiva teórica bourdieusiana sugere uma rigidez, mas não aponta para a inflexibilidade ou para a imutabilidade do social.

4 OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ENTRE DUAS GERAÇÕES: DESIGUALDADES E EXPECTATIVAS

O nosso esforço analítico-interpretativo foi construído pelo cotejamento entre os conceitos teórico-analíticos e o material empírico coletado por meio das entrevistas. Em primeiro lugar, reconstituímos as trajetórias escolar e educacional dos jovens, entrelaçando-as com as de um dos pais, sob tripla perspectiva: primeiro, observar os casos de circularidade intergeracional da pobreza, ou seja, semelhanças de percursos entre duas gerações, identificando casos de sucesso e fracasso escolar; em segundo, analisamos os casos de trajetórias improváveis de sucesso escolar em jovens negros do meio popular, em outras palavras, casos de êxito escolar em famílias com poucos recursos culturais e simbólicos; e, em terceiro, procuramos compreender as estratégias adotadas por cada uma das famílias com o fito de garantir a reprodução ou ascensão social.

O *corpus* da pesquisa é formado por 12 entrevistas (individuais realizadas em momentos distintos): seis jovens e um dos seus respectivos pais (pai ou mãe). Entre os jovens, a idade variou de 16 a 28 anos, sendo quatro do sexo feminino e dois do masculino. Para a classificação racial, adotamos a autodeclaração. Dois declaram-se

negros, os demais parda, morena, branco e preto. Todos são moradores da cidade do Recife, e cinco deles residem em bairros periféricos.

De modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, o recurso utilizado foi nomeá-los com substantivos que representassem ou ao menos sugerissem a trajetória escolar de cada um. Na seção Reconstituindo Trajetórias, conheceremos um pouco de cada um deles, além dos atributos como sexo, raça/cor e grau de escolaridade, também o arranjo familiar no qual estão inseridos e algumas outras particularidades.

Entre os pais entrevistados, temos quatro mães e dois pais. Entre os homens, temos um negro e um branco, com 54 e 67 anos, respectivamente. Todas as mães se autodeclararam morenas,² a mais jovem contava com 38 anos, no momento da entrevista, e a mais velha, 48. As demais, 41 e 44 anos.

As trajetórias analisadas inscrevem-se em um contexto em que avançar nos estudos não é algo comum. Pais e filhos entrevistados são, em sua maioria, provenientes de famílias com baixo capital cultural, econômico, social e simbólico. De modo geral, os pais ocupam postos de baixa remuneração e pouco prestígio social (empregadas domésticas, pintor de paredes, vigilante e subempregado). A maioria dos pais entrevistados sequer completou o ensino fundamental. Dos seis pais entrevistados, dois deles concluíram o ensino superior (engenheiro de alimentos e servidor público). Entre as ocupações declaradas, empregada doméstica foi a mais recorrente; três mães informaram exercer esse trabalho.

Das entrevistas com os pais depreende-se, com uma única exceção, que são famílias com baixo capital cultural nas suas três modalidades: o institucionalizado (de um total de 12 pais, apenas três pais tinham formação superior, os demais com escolarização precária); o incorporado, expresso pela dificuldade em expressar ideias e pensamentos concatenados e por exibir poucos recursos linguísticos; o objetivado, sinalizado pela diminuta posse de bens culturais (livros, dicionários, obras de arte, acervo artístico, computador, etc.).

As famílias dos jovens podem ser caracterizadas como pobres (quatro famílias), uma de classe média baixa e um único caso de uma típica família de classe média urbana brasileira, cinco delas, residentes em bairros da periferia da cidade do Recife. Em comum, as histórias relatam origens em cidades do interior do Estado de Pernambuco, descontinuidade nos estudos em razão da necessidade de trabalhar, experiência da maternidade na juventude (em média aos 22 anos) e proles com no mínimo três filhos. A família típica de classe média e a única branca tem a função de servir de contraponto às outras trajetórias.

A análise das narrativas dos caminhos percorridos pelos jovens no processo de escolarização revela experiências ora marcadas pelo sucesso quase que previsível, ora eivadas de desesperança, todavia com casos de superação desenhando trajetória inesperada. No sentido de compreender e explicar os percursos escolares, elaboramos, com base nas narrativas dos jovens e de seus pais, quatro categorias para representar as trajetórias escolares:

- a) não realização escolar (transmissão intergeracional da deseducação);
- b) em vias de realização escolar;
- c) expectativa de realização escolar;
- d) realização escolar bem-sucedida.

O *cursum escolar*³ foi o parâmetro para a construção das categorias, de modo que cada uma delas busca representar o percurso escolar dos jovens analisados como tendo sido mais ou menos acidentado, isto é, reprovações sucessivas, abandonos ou de forma incólume, quer dizer, concluiu todas as etapas escolares na idade esperada.

Com tais características, a categoria “não realização escolar” visa representar aqueles casos denominados correntemente de fracasso escolar, trajetórias marcadas por diversas reprovações, conduzindo, na maioria dos casos, para o abandono do sistema escolar. Em comum, a trajetória dos jovens enquadrados nessa categoria é muito semelhante à dos seus pais. Nessa categoria, encontram-se os casos de transmissão intergeracional da deseducação: os filhos herdaram dos pais a pouca escolaridade.

A categoria “em vias de realização escolar” engloba os casos que resistem e subvertem roteiros esperados de insucesso escolar. São trajetórias marcadas por um esforço familiar coletivo de sobrepujar dificuldades decorrentes de baixo capital financeiro e cultural, e ingressar no ensino universitário após várias tentativas, mas com reais condições de conclusão do curso.

“Expectativa de realização escolar” diz respeito a situações que podemos dizer de incompletudes. Jovens com trajetória escolar com uma reprovação, próxima da realização escolar bem-sucedida, mas que pelo momento vivenciado (conclusão do ensino médio), seria uma aposta sem possibilidade de comprovação empírica no momento da pesquisa, somente *a posteriori*.

Na “realização escolar bem-sucedida”, como o próprio termo indica, encontram-se os casos do chamado sucesso escolar. Jovens que conseguiram completar as três transições escolares (ensino fundamental, médio e universitário) na idade esperada.

No Quadro 1, apresentamos uma síntese das trajetórias de pais e filhos conforme as categorias construídas.

Quadro 1 – Trajetórias escolares pais e filhos

Pai/mãe	Categoria	Jovem	Categoria
LMNF	Não realização escolar	Superação	Em vias de realização
AMS	Não realização escolar	Desesperança	Não realização
ARMB	Realização bem-sucedida	Previsibilidade	Realização bem-sucedida
IMN	Não realização escolar	Reiteração	Não realização
AJF	Realização parcial*	Esperança	Expectativa de realização
CMS	Não realização escolar	Desilusão	Não realização

Fonte: o autor.

* Nota: Optamos por essa denominação, por se tratar de um pai que, embora tenha concluído curso superior, não desempenha funções correlatas à formação universitária.

4.1 RECONSTITUINDO TRAJETÓRIAS: REPRODUÇÃO E QUEBRA DO CÍRCULO INTERGERACIONAL DA EDUCAÇÃO

Nascida no Recife, moradora de um bairro da zona norte do Recife, *Superação*, 26 anos, afirma-se negra. Sempre estudou em escola pública e jamais experimentou uma reprovação escolar. Após concluir o ensino médio regular, matriculou-se no Curso normal médio, Magistério. Tentou ingressar no Curso de Letras em universidades federais, amargou três reprovações, conseguiu ser aprovada no vestibular quando optou pelo Curso de Pedagogia em uma universidade privada, aos 24 anos. Filha de uma empregada doméstica (LMNF, 48 anos, ensino fundamental incompleto, até a 4ª série) e um pintor de paredes que trabalha em uma empresa que presta serviços à Prefeitura da Cidade do Recife. Vive com os pais e uma irmã.

Aos 18 anos, *Desesperança* mora no mesmo bairro que *Superação*, informa ser parda. Reprovada algumas vezes, cursa o 1º ano do ensino médio. Mora com a mãe (AMS, 38 anos, empregada doméstica, declara-se morena clara, estudou até a 4ª série, beneficiária do Bolsa Escola) e quatro irmãos, de um total de seis, outros dois irmãos vivem com a avó materna. Revela que o que quer conquistar na vida é “[...] casar, ter minha casa, ter um marido e meu filho, e só.” (informação verbal).

Branco, *Previsibilidade*, 28 anos. Estudante de escolas privadas de prestígio, aos 17 anos foi aprovado em vestibular para uma universidade federal, na qual concluiu dois cursos superiores. Atualmente, exerce a profissão de engenheiro de pes-

ca em uma empresa pública, após aprovação em concurso. Eis um típico jovem da classe média brasileira. Por conta do emprego, mora sozinho em uma cidade um pouco distante do Recife. Seu pai (ARMB, 67 anos, engenheiro de alimentos aposentado, com formação na Alemanha, fala cinco idiomas) mora com a mãe, pedagoga, mas que não exerceu a profissão para se dedicar à família, e dois filhos, ambos com formação universitária completa, no bairro Piedade.

Mãe de dois filhos, mora com o marido nos fundos da casa da sogra, no Córrego da Bica, Nova Descoberta. *Reiteração*, morena de 19 anos, participa do programa Pró-jovem,⁴ no qual tenta concluir o ensino fundamental e recebe uma bolsa de R\$ 100,00, além de atuar como babá. Pai vigilante, mas que não mora com a mãe. Esta, no momento da entrevista, estava desempregada, relata que trabalhou 15 anos em uma fábrica, não informa qual (IMN, morena, 44 anos, parou de estudar na 5ª série, irmã de LMNF).

Estudante do 2º ano do ensino médio em um colégio particular católico, negra, 16 anos, *Esperança* foi reprovada uma única vez, quando cursava o 1º ano do ensino médio. Residente também na Zona Norte do Recife, mora com os pais e uma irmã. Sua mãe, uma auxiliar de serviços gerais, concluiu o ensino fundamental. Seu pai (AJF, 54 anos, negro), servidor público estadual, formado em Geografia, exerce a função de auxiliar de perito no Instituto de Criminalística do estado.

Auxiliar de serviços gerais em uma ONG,⁵ com um percurso escolar marcado por reprovações repetidas, *Desilusão*, preto, 22 anos, após passar pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), logrou concluir o ensino fundamental por meio do Pró-jovem. Atualmente, esforça-se para fazer parte do programa Travessia⁶ e obter um certificado de ensino médio. O pai abandonou a família, partiu para São Paulo quando ele tinha 13 anos e nunca mais apareceu. Mora com a companheira na zona norte da cidade. Sua mãe, CMS, morena, 41 anos, mãe de mais cinco filhos, declara viver com um companheiro, ou nas palavras dela “com um rapaz”. Trabalha como empregada doméstica, mas no momento da entrevista encontrava-se desempregada. Começou a estudar já adulta, parou definitivamente na 6ª série do ensino fundamental.

4.2 TRANSMISSÃO DA HERANÇA: *HABITUS* COMO ROTEIRO, NUNCA DESTINO

O processo de “transmissão” do capital cultural requer um conjunto de interações efetivas e afetivas, isto é, não depende apenas da escolarização do pai ou da mãe ou da combinação da escolaridade de ambos. Faz-se necessário que o detentor

desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as condições adequadas para que esse capital possa ser herdado.

Na ausência de capital cultural, ou melhor, de pequeno acúmulo desse capital, o que as narrativas mostram é que no seio de algumas famílias pobres se cria um espaço simbólico de grande importância para o mundo escolar ou para a criança letrada, interesse e valor demonstrados por pequenas ações do dia a dia. Se as razões para a continuidade dos estudos não podem ser encontradas nas práticas de leitura e escrita por parte dos pais, elas podem ser verificadas na relação que a mãe ou o pai estabelece com os filhos, principalmente no que se refere às atividades escolares. Esse tipo de estímulo representa algo de peculiar à vivência escolar nas camadas populares. Percebe-se uma modalidade de estímulo eficaz da parte dos pais em relação à formação de seus filhos. Mesmo não possuindo a formação adequada que os faça aptos a ajudar efetivamente seus filhos nas atividades escolares, os pais estimulam e cobram dos seus filhos o empenho nos estudos. As famílias pobres acreditam que, por meio do estudo, os filhos poderão alcançar um padrão de vida melhor, ou seja, não repetir a trajetória dos pais, como pode ser exemplificado nas falas a seguir:

Meus pais sempre me estimularam. A minha mãe era mais assim na questão de mandar pra escola, de ir lá, na escola, pra saber como era. Se a gente estava indo bem, se estava gazeando. Meu pai via os cadernos, ajudava a gente a fazer as lições quando a gente não conseguia. Quando eles não conseguiam partia para reforço [...] (emocionada, chora enquanto fala). Porque ela sempre fez um esforço tremendo pra que a gente conseguisse chegar aqui. (Superação) (informação verbal).

Eu ensinava os devezinho dela no começo, eu ia pra escola, eu levava pra escola, buscava na escola, eu ia pra reunião, eu nunca fui chamada pra escola (risos), mas eu sempre tava lá, quando precisava, qualquer reuniãozinha eu tava lá. Eu queria entender bem a cabecinha dela. (LMNF, mãe de Superação) (informação verbal).

A formação escolar deficiente da mãe de *Superação* não a impediu de ter uma atuação dirigente em relação à educação da filha. O valor atribuído aos estudos talvez seja decorrente de um sonho acalentado, mas nunca realizado, o de ser professora, o que muito provavelmente explica o seu empenho e cuidado nos assuntos escolares da filha, dentro dos limites objetivos das famílias pobres e de baixo capital cultural, conforme pode ser divisado na seguinte passagem:

Vontade de estudar eu tinha, mas não podia, porque eu tinha que trabalhar. Aí eu não tinha como estudar e trabalhar porque o patrão não deixava [...] sei lá, eu gostava de ensinar a criança.

Sempre brinquei de escolinha com criança, eu gostava muito, queria ser professora. (LMNF, mãe de Superação) (informação verbal).

Esse fragmento da entrevista remete-nos às questões de formação do *habitus* e das trajetórias dos indivíduos. Pobre e iletrada, a mãe de Superação, em algum momento da sua vida, pelo que notamos, no final da infância e no início da adolescência, gostava de brincar de ser professora. Sem condições de realizar o seu sonho, transferiu todas as suas expectativas e esforços de realização para a filha. Tanto mãe quanto filha transbordaram de emoção, chegando mesmo a chorar, quando relataram o percurso escolar de Superação, as dificuldades e as vitórias. De alguma maneira, o desejo, com uma determinada experiência pessoal, além de uma visão positiva da profissão de docente, sem olvidar de outros elementos, conformou um *habitus* que “intuiu” ou mesmo “percebeu” que um dos caminhos para quebrar o círculo intergeracional da pobreza é se tornar professora. *Superação*, por sua vez, precisou fazer ajustes nas suas pretensões ao mudar de curso pretendido, de Letras para Pedagogia, e de universidade, de uma federal para uma particular.

Desperta atenção o fato de *Superação* ser prima de *Reiteração*, ou seja, LMNF é irmã de IMN. Todavia, elas têm atitudes muito diferentes em relação ao valor do estudo e da escola. Ambas abandonaram os estudos e trabalharam desde cedo como empregadas domésticas, mas por percursos bem distintos, como podemos ler no trecho a seguir:

Parei na 5ª série [...] porque saí de casa com 11 anos; a pessoa tem educação apenas dos pais, que fica insistindo pra a gente estudar, e eu acho que eu não tive isso [...] O meu sonho, o que eu queria pra minhas filhas era ser enfermeira, que também o meu era ser enfermeira, que acho muito bonito ser enfermeira. Quando a professora chamava pra reunião, eu estava lá, ia lá, olhava como é que ela estava lá [...] Mas depois que ela cresceu, ela não quis estudar muito não, o negócio dela era ficar brincando mesmo [...] (IMN, mãe de Reiteração) (informação verbal).

Como o próprio Bourdieu ressalta, *habitus* não é destino. Deve ser pensado como uma matriz cultural que orienta os indivíduos a fazerem escolhas (SETTON, 2002). Por essa razão, consideramos que a trajetória de *Superação* inscreve-se na categoria “em vias de realização escolar.” Desperta atenção o fato de que ela parte de uma trajetória familiar de “não realização escolar” e consegue efetivamente furar o círculo intergeracional da deseducação. Temos duas irmãs que desenvolveram atitudes diferentes em relação à educação das filhas. Certamente, as histórias individuais proporcionaram experiências com repercussões importantes no *habitus* de cada uma

delas. Embora o *habitus* esteja associado a uma posição de classe, há variações entre os indivíduos, na medida em que o *habitus* é o resultado de “múltiplas aquisições sociais.” (BONNEWITZ, 2003, p. 91).

Metade das trajetórias observadas enquadra-se na categoria “Não realização escolar.” Em comum, os percursos escolares e ocupacionais dos jovens são bastante similares aos dos seus pais. Estes devotavam pouca atenção às atividades escolares, quando não ausentes. Vejamos um trecho de um depoimento que serve para ilustrar esse ponto:

Pra falar a verdade, ninguém me incentivava a pegar um livro pra ler [...] ninguém me incentivou não [...] eu queimava as aulas, chegava em casa e minha mãe reclamava e ficava por isso mesmo, ela não gostava de bater em mim não [...] (quando eu) era pequeno, pivete, ninguém ia me buscar lá (na escola). Os outros largando cinco horas e ninguém vinha me buscar e eu ficava olhando assim [...] poxa [...] (Desilusão) (informação verbal).

As expectativas dos pais e professores exercem influência importante nas aspirações e realizações escolares e ocupacionais de filhos e alunos. Jovens com trajetórias escolares e ocupacionais similares às dos seus pais pertencem a famílias com baixa expectativa sobre os retornos que a escolarização bem-sucedida pode trazer para si e para seus filhos. De modo geral, demonstram uma relação de apreço distante, concomitante com uma indiferença à instituição escola. A falta de estímulo para continuar os estudos, associada a uma ênfase na necessidade de encontrar um trabalho, como forma de suprir a subsistência, termina por fazer cumprir uma profecia autor-realizadora.

Eu apanhei muito pra aprender a ler e não aprendia a ler. Eu não aprendia a escrever [...] levava “bolo na mão”, mas não tinha jeito de entrar as leituras na minha mente, eu achava difícil. [...] antigamente era muito difícil, hoje está bem melhor. Não aprende quem não quer, porque vejo hoje, eles dão livro, dão caderno, dão bolsa, dão aquela farda, como eu vi o meu menino hoje, ele estava todo fardado com meia, com a bolsa [...] (Eu) participo de nada, assim, quando tem que ir no colégio, aí eu vou. Quando ela manda eu ir, eu vou. Quando tem reunião ou alguma coisa desse tipo. (AMS, mãe de Desesperança) (informação verbal).

O fracasso escolar dos pais funciona como um processo de retroalimentação intrafamiliar, que gera mais insucesso escolar. A ênfase no trabalho pode ser pensada para além da necessidade imediata de prover o sustento individual e familiar. Pessoas e famílias investem naquilo que elas projetam que têm chances reais de retor-

no, de realização. O *habitus* realiza cálculos e avaliações. No sentido de melhor usar os recursos disponíveis, faz ajustes estratégicos de modo a adaptar-se às situações.

4.3 ÊXITO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS E CAPITAIS MOBILIZADOS

Bourdieu enfatiza que o sucesso escolar é fortemente influenciado pelo capital cultural. Acreditamos que, na realidade, aquele seja produto de uma combinação complexa dos quatro tipos de capitais, na qual o capital econômico participa com menor peso.

As análises das entrevistas permitiu-nos inferir que o capital social também é relevante no delineamento das trajetórias educacionais, ao menos no caso brasileiro. De um lado, nos casos de “não realização escolar”, as famílias e jovens possuem laços associativos e comunitários frágeis, além do fraco capital cultural e econômico. Nos casos em que se enquadram nessa categoria, o arranjo familiar dominante é o monoparental, no qual o chefe de família é mulher solteira e/ou separada, semialfabetizada, exercendo ocupações de baixo prestígio social.

As entrevistas analisadas permitem-nos enfatizar o aspecto inconsciente das estratégias familiares e a força do *habitus* como seu delineador, como parte de um sistema de reprodução. O insucesso escolar dos pais antecipa a “não realização escolar” dos filhos. Histórias de abandono escolar que se sucedem, cuja diferença reside no prenome, pois predomina um mesmo sobrenome, sem, no entanto, existir grau de parentesco entre os sujeitos da pesquisa.

Opostos à situação descrita, temos os agentes identificados nas categorias de “realização escolar bem-sucedida” (Previsibilidade), “em vias de realização escolar” (Superação) e “expectativa de realização escolar” (Esperança). Em comum, compartilham um determinado volume de capital social, em duas dimensões: familiar e associativo/comunitário. Despertamos atenção para o caso de Superação, a única desse grupo cuja mãe faz parte da estatística de “não realização escolar.”

Na dimensão familiar, a configuração familiar é a biparental. Certamente, o arranjo familiar *de per se* não é o responsável por trajetórias improváveis de realização escolar no meio popular. Mais do que uma simples questão de configuração familiar, o aspecto a ser salientado diz respeito ao tempo que os pais podem dedicar aos filhos no acompanhamento/supervisão das atividades escolares e correlatas, como a ida a bibliotecas, teatros, bem como outras atividades de lazer. Certamente, famílias biparentais, com pai presente, conseguem gerir/dividir melhor o tempo dispensado

aos filhos do que no arranjo monoparental, quando todas as tarefas ficam a cargo de um único(a) genitor(a).

O tamanho das famílias é um elemento importante nas estratégias de fecundidade. A adoção do malthusianismo relaciona-se diretamente com as estratégias escolares. As famílias com um número reduzido de filhos (dois, no máximo três filhos) foram justamente aquelas cujos filhos obtiveram e vêm obtendo êxito na escola. Igualmente a Bourdieu, mas enfatizando outro aspecto, Hasenbalg (2003) também desperta atenção para o número de filhos das famílias. Para ele, o tamanho da prole é um indicador segundo o qual podemos aquilatar o tempo dedicado pelos adultos a cada um dos descendentes, principalmente quando da criança/adolescente em idade escolar. Em famílias numerosas, com muitos filhos, o cuidado dos pais dilui-se entre as crianças, acarretando uma menor atenção para cada filho.

O caso de “realização escolar bem-sucedida”, na literatura bourdieusiana, seria descrito como a fração dominada da classe dominante, sendo a única família na pesquisa em que todos os seus cinco membros (pais e três filhos) têm diplomas universitários. O pai, engenheiro de alimentos aposentado, e a mãe, formada em Pedagogia, exerceu a profissão, digamos, assim, em casa, no acompanhamento escolar dos filhos. Vê-se a preocupação com a escolarização dos filhos no trecho a seguir:

Meu objetivo era que ele chegasse a fazer a faculdade, então, nesse sentido, a todos os meus meninos eu dei muita ênfase a colégio de boa qualidade, colégio particular, acompanhava o aproveitamento, ajudava nas lições quando eles precisavam [...] eu acompanhava e realmente me senti muito feliz com ele e com os demais, eles fizeram as suas faculdades em tempo hábil, nunca perderam o ano nem no colégio. (informação verbal).

Diferentemente do caso francês, da escola pública universal, as classes médias e as elites buscam nas escolas particulares os elementos diferenciais de escolarização, tendo como alvo estratégico o ingresso na universidade. Sabe-se que, no Brasil, a obtenção de um diploma universitário eleva sobremaneira os ganhos salariais em relação àqueles sem diploma.

A questão do uso do tempo familiar é um elemento-chave para compreender as situações de sucesso ou fracasso escolar. Para Lahire (1997), a simples detenção de capital cultural e disposições culturais não é condição suficiente para a sua transmissão para os filhos. Os fatores tempo e oportunidade de socialização dos detentores desse capital e as disposições culturais são apontados, por esse autor, como fundamentais para que se efetive essa transferência.

Uma dimensão que despertou nossa atenção e que julgamos relevante diz respeito ao que denominamos de laços associativos/comunitários, notadamente de caráter religioso. Devemos ter cuidado quanto a esse “comunitarismo religioso”. Parece-nos que a questão a destacar não é religiosa ou de religiosidade propriamente dita, mas o fato de que grupos comunitários, de modo geral, desenvolvem e funcionam como uma rede social de proteção e ajuda mútua, conformando um importante capital social para as famílias das classes populares.

No caso de grupos comunitários de cunho religioso, o fato de eles obedecerem a princípios como autoridade, disciplina e respeito, que por meio de processos de inculcação terminam por ser internalizados, repercute nos processos de alfabetização, na aceitação da autoridade do professor e no disciplinamento dos corpos necessários à execução das atividades escolares. Os trechos a seguir fornecem uma ideia sobre essa questão:

Eu frequento a Igreja, mas não é da minha comunidade [...] É muito bom porque você conhece pessoas novas, você conhece outra expectativa de vida que você aprende com outras pessoas. (Esperança) (informação verbal).
Assim, desde pequena, o único espaço da comunidade que eu sempre frequentei foi a Igreja Católica, eu nunca me interessei em frequentar outros espaços, apesar de achar que têm associação comunitária [...] A igreja influencia bastante; assim, uma história que a gente escuta, uma história de vida influencia bastante [...] eu faço as coisas sempre baseada, sempre pensando nos princípios religiosos que eu aprendi na Igreja. (Superação) (informação verbal).

No caso brasileiro, as áreas periféricas das grandes cidades são territórios marcados pela violência urbana desenfreada, expressa sobremaneira pelo uso e tráfico de drogas. Desde cedo, crianças convivem com cenas cotidianas de abuso e brutalidade. A escola, muitas vezes, transforma-se em local de venda e consumo de toda a gama de entorpecentes, isso sem desconsiderar a falta crônica de professores, como fica patente na fala de Desesperança: “Na escola que eu estudei, meu Deus, que ‘só graça’, faltava professor, faltava matéria. Tinha dificuldade em cadeiras, o quadro era péssimo pra escrever e entender o que estava escrito no quadro.” (informação verbal).

Parece-nos que a experiência em grupos comunitários reforçam os laços afetivos familiares, além de ampliar o horizonte e o leque de possibilidades dos jovens moradores das periferias. O compartilhamento de histórias positivas pode cultivar sentimentos de que eles, classe popular, pobres e esquecidos, podem percorrer um

caminho maior no sistema escolar, engendrando novas disposições morais a impulsionarem em trajetórias ascendentes.

Devemos ressaltar, ainda, que no Brasil, em grupos dessa natureza, a legitimidade da escola e da cultura escolar letrada é algo inquestionável. Esses espaços podem ainda realizar, em certa medida, uma transmissão de capital cultural e das disposições necessárias para melhorar o rendimento escolar. Participar dessas coletividades pode funcionar como um incentivo potente para transformar trajetórias. Seria necessário realizar pesquisas específicas para identificar com precisão a influência dessas organizações na conformação das disposições culturais dos segmentos das classes populares que participam desses grupos.

5 CONCLUSÃO

O arcabouço teórico bourdieusiano proporciona-nos referências robustas para emprendermos o esforço analítico acerca das questões suscitadas pela pesquisa: expectativas, aspirações e estratégias educativas em famílias das classes populares.

A imagem da estratégia como jogo ilustra bem a ideia, tão cara a Bourdieu, do mundo social como dinâmico, uma luta permanente dos agentes por classificação, reclassificação, embora o próprio autor tenha alertado para a distribuição dispar dos recursos de cada jogador, o que torna o jogo bastante desigual. A análise procurou demonstrar que as estratégias não se estruturam de modo desarticulado e independente, são interligadas, mesmo que de modo inconsciente, percebendo-se uma intencionalidade, como a diferença na taxa de fecundidade entre famílias das classes populares nos casos de “Não realização escolar” e nos de “em vias de realização escolar” e “expectativa de realização escolar.”

Essa aparência de jogo não decorre da existência de regras definidas por um “monoteta” que as implantou, mas da obediência “a certas regularidades” (BOURDIEU, 2004, p. 83, grifo do autor), não que os agentes sigam regras predefinidas. O jogo é dinâmico, nunca estático, não obstante que as ambiguidades dos escritos do sociólogo francês permitam interpretações de um reprodutivismo estático.

Procuramos evidenciar similitudes e dessemelhanças nos caminhos trilhados no sistema escolar por jovens das camadas populares. Percebemos que a maioria dos sujeitos da pesquisa pertencia a famílias com baixíssimo capital cultural, social e simbólico. A inserção precoce no mundo do trabalho revelou histórias marcadas pela exclusão e pela falta de perspectivas, reiterando o ciclo intergeracional da pobreza e da deseducação. O abandono da escola não é o desdobramento da entrada no mundo

do trabalho, mas o seu contrário. Em famílias de baixa renda, aqueles que não demonstram “aptidões” para os estudos, devem iniciar-se como trabalhadores. Isto é, dada a baixa rentabilidade escolar, o caminho a ser percorrido é o do trabalho.

Enfatizamos que a noção de *habitus* não pode ser tomada como destino, mas como roteiro sujeito a ajustes, modificações e adaptações. Como tal, ele deve ser visto como um conceito que nos ajuda a pensar o processo de formação da identidade. Como ressalta Bourdieu (2004, p. 82), o *habitus* deve ser visto “[...] como jogo social incorporado, transformado em natureza.” As decisões, embora regidas pela racionalidade, não são frutos de cálculos recorrentes. O *habitus* tornar-se algo insculpido nos corpos.

Nesse sentido, as narrativas dos pais sobre as situações de fracasso escolar dos filhos enfatizam a quase inevitabilidade da sua ocorrência, para além da naturalização da transmissão intergeracional da deseducação e da condição social de pobreza, em que o fracasso escolar é transmitido de geração a geração como se fosse genético. Observamos uma regularidade do evento: filhos de família com baixíssimo capital cultural e reduzidas disposições culturais tendem fortemente a repetir trajetórias, sobretudo se não há outros mecanismos de socialização exteriores à família e aos vizinhos.

Um aspecto marcante nas categorias “realização escolar bem-sucedida” e “em vias de realização escolar” e “expectativa de realização escolar” diz respeito à configuração do arranjo familiar. Tempo e oportunidade ou para transmitir o capital cultural e disposições culturais, como no caso da “realização escolar bem-sucedida” ou na boa vontade cultural, e no “lugar simbólico e efetivo” da cultura escolar, como nos casos de “em vias de realização escolar” e “expectativa de realização escolar”, nos quais mesmo com escasso capital cultural, nas suas três modalidades, os filhos desenharam uma trajetória escolar de maior envergadura que dos seus pais, demonstrando, dessa maneira, o acerto nas estratégias.

O capital social também foi um fator relevante na compreensão dos casos de realização escolar. Os laços associativos e comunitários produzem uma rede de proteção e estímulo para os jovens, como também disseminam princípios como disciplina, respeito e autoridade, além de fornecerem exemplos, fatos e situações que proporcionam transformações no *habitus* dos seus membros, incentivando a alargarem seus horizontes e a acreditarem e realizarem suas potencialidades humanas.

O texto sugere que as trajetórias escolares de sucesso de pessoas negras dos segmentos populares têm em comum fortes laços familiares e sociocomunitários e, de maneira tênue, o fator identitário; elas se declaram negras, nunca morenas ou termos semelhantes. Podemos afirmar que elas internalizam a exterioridade escolar,

reconhecendo a legitimidade do escolar, submetendo-se à violência simbólica imposta pela instituição escola.

Notas explicativas:

¹ Sobre teoria dos campos, ver Bourdieu (1983, 2004, 2007).

² Na cidade do Recife, moreno(a) é uma forma de se referir aos pretos e pardos, notadamente aos pretos. Seria uma forma eufemística, nem por isso não racista, uma vez que chamar de negro ou preto poderia ser interpretado como uma ofensa. Resta saber para quem seria a ofensa. Penso que o preconceito já estaria presente no emissor, pois antes de fazer menção a cor do interlocutor, há muitos outros atributos ao qual ele poderia fazer referência, como ocorre quando se dirige ou fala de uma pessoa branca.

³ Conforme Bourdieu (1998a), o *cursus* é a trajetória realizada pelo aluno ao longo da sua carreira escolar.

⁴ O Projovem é um programa governamental direcionado a pessoas entre 14 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Cada beneficiário recebe uma bolsa no valor de R\$ 100,00 e desenvolve atividades laborais que possam gerar uma renda.

⁵ Organização Não Governamental.

⁶ O programa Travessia é uma parceria do Governo do Estado de Pernambuco com a Fundação Roberto Marinho, tendo como objetivo reduzir índice de alunos com defasagem idade/série no ensino médio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BARBOSA, M. L. de O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, p. 289-309, maio/ago. 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 5, p. 240-265, jul./dez. 2001.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M.; BOURDIEU, P. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

BUCHMANN, C.; PARK, H. The institutional embeddedness of educational and occupational expectations: a comparative study of 12 countries. **Research Committee on Stratification (RC28) of the International Sociological Association**, Los Angeles, p. 18-21, Aug. 2005. Disponível em: <<http://www.cpr.ucla.edu/isarc28/Program.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 2006.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. USP, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: ZONINSEIN J.; FERES JÚNIOR, J.(Org.). **Ações afirmativas no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008a.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, O.; SANSONE, L. (Org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, 2008b.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. (Org.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MENDES, J. M.; SEIXAS, A. M. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Udufba, 2001.

SOARES, J. F.; ALVES M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jul./dez. 2003.

SOUZA, J. **A construção da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

VIAZZO, P. P.; LYNCH, K. A. Antropologia, história da família e o conceito de estratégia. **Revista Estudos Amazônicos**, Belém, v. 8, n. 2, p. 23-82, 2012.

Agradecimentos

Este artigo é uma versão do trabalho apresentado no Seminário “Os significados da Educação entre duas gerações: raça, desigualdades e expectativas”, realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, fevereiro de 2012, organizado e coordenado pelo professor Osmundo Pinho, a quem agradeço os comentários. Agradeço ainda aos pareceristas anônimos da Revista Roteiro, cujas críticas e sugestões pertinentes ajudaram a aprimorar o texto final.

Recebido em 11 de março de 2014

Aceito em 14 de julho de 2014

