

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Igor Ghelman Sordi Zibenberg

**DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS AOS *HABITUS* ESTUDANTIS: as  
incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado**

Porto Alegre  
2019

Igor Ghelman Sordi Zibenberg

**DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS AOS *HABITUS* ESTUDANTIS: as  
incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Naira Lisboa Franzoi

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Dezembro de 2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

Zibenberg, Igor Ghelman Sordi  
DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS AOS HABITUS ESTUDANTIS: as  
incorporações do êxito escolar no ensino médio  
integrado / Igor Ghelman Sordi Zibenberg. -- 2019.  
211 f.  
Orientadora: Naira Lisboa Franzoi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Êxito Escolar. 3.  
Habitus estudantis. I. Franzoi, Naira Lisboa, orient.  
II. Título.

Igor Ghelman Sordi Zibenberg

**DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS AOS *HABITUS* ESTUDANTIS: as  
incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 13 dez. 2019.

---

Prof. Dra. Naira Lisboa Franzoi – Orientadora

---

Prof. Dr. Fábio Azambuja Marçal – IFRS

---

Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil – UFRGS

---

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato – UFRGS

Para minha amada e virtuosa esposa  
Andreia e para meus abençoados filhos  
Josué, Estêvão e Benjamin, heranças do  
Senhor.

## AGRADECIMENTOS

Ao término deste período quero agradecer:

A Deus e a Jesus Cristo por revelarem o propósito de amor e restauração para toda a humanidade o qual tem chegado diariamente a minha vida. Sem a benção do Senhor eu não teria condições de viver e concluir esta e todas as outras etapas, passadas e vindouras, da minha trajetória. “Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.” (Romanos 11:36).

A minha orientadora professora Dra. Naira Lisboa Franzoi, por toda a confiança, dedicação e contribuições inestimáveis que compuseram todo o percurso do Doutorado. Seu acompanhamento viabilizou completamente minha formação sob um caráter profundo e, ao mesmo tempo, bastante aprazível.

Às professoras Dra. Ione Valle, Dra. Natália Gil e Dra. Célia Caregnato pelas preciosas contribuições e diretrizes concedidas durante a qualificação do Projeto de Tese.

Ao professor Dr. Fábio Marçal e às professoras Dra. Natália Gil e Dra. Célia Caregnato por aceitarem participar da banca examinadora desta Tese.

A minha amada esposa Andreia, por ser uma mulher virtuosa que esteve sempre ao meu lado, me oferecendo todo o suporte espiritual, físico e emocional. Seu amor por mim é uma demonstração de um altruísmo sobrenatural. Você é a mulher da minha vida. Amo você enquanto eu viver.

Aos meus filhos Josué, Estêvão e Benjamin, por estarem ao meu lado, registrarem nos meus livros os seus “escritos” e desenhos e me lembrarem de que o título de pai é uma benção e um privilégio sem tamanho. Sei que vocês irão muito mais longe do eu.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pelo apoio em função do afastamento integral para realização deste curso.

Ao Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em especial aos meus amigos e colegas que viabilizaram minha formação e meu afastamento: Cristiano, Márcia, Geovana, Caren, Thaiana, Josiane, Sula, Tanise, Gabriela e Gisele.

Aos meus colegas do grupo de orientação e estudos, Dante, Moisés, Divane, Mário, Cacá, Gilson e Bruno pelos aprendizados e pelos momentos prazerosos de convívio.

Aos egressos dos cursos de EMI do *Campus Restinga* por disponibilizarem seu precioso tempo e por compartilharem suas trajetórias com toda a liberdade.

Ao meu pai Eliezer, por ser um homem amoroso e entusiasta dos sonhos dos filhos. As marcas que você deixou em mim são imprescindíveis para uma vida melhor.

A minha mãe Gema, por ser um exemplo de mulher de fé e que não mede esforços para abençoar sua família e todas as outras pessoas. Muito obrigado por todo seu suor derramado para sustentar nossa casa. Seus ensinamentos de amor e responsabilidade me acompanham.

Ao meu irmão Jacques que é uma referência para mim. Obrigado por todo o investimento.

Aos meus amigos-irmãos Ruben, Gugu e Julian, por me ajudarem a integrar o conhecimento à fé, por serem parceiros de caminhada que não me deixaram cair e tornaram o caminho mais alegre e cheio de esperanças eternas.

Se se concorda que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui como fim incondicional *permitir ao maior número possível de indivíduos apreender no menor tempo possível, o mais completamente e o mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento*, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e à seleção de uma elite de pessoas bem-nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 101).

A loucura de uns é a necessidade primordial dos outros. (BOURDIEU, 2017a, p. 351).



## RESUMO

Esta tese tem como objeto de análise o êxito escolar dos egressos da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio Integrada ao Ensino Médio dos cursos do *Campus* Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Mobilizando aportes teórico-metodológicos da tradição sociológica disposicionalista fundamentada em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, o objetivo é compreender a incorporação do êxito escolar através da formação dos *habitus* estudantis dos referidos concluintes. Para produção do material empírico, foram realizadas entrevistas longas e semiestruturadas com estudantes que concluíram os cursos entre os anos de 2015 e 2018. A hipótese inicial é a de que haveria uma relação entre a conclusão do curso com a constituição de um *habitus* estudantil através das disposições sociais incorporadas pelos egressos através das redes de interdependência e dos quadros de socialização a que pertencem os estudantes. A análise das transcrições das entrevistas confrontadas com o aparato teórico permite sintetizar que os egressos concluíram seus cursos a partir da incorporação e da atualização de seus *habitus* os quais, apesar de apresentarem algumas disposições sociais recorrentes, se demonstraram heterogêneos entre si. Ou seja, embora o conjunto de disposições sociais tenha se mostrado rentável do ponto de vista escolar, não há um *habitus* estudantil uníssono entre eles, mas a viabilização do êxito escolar se constitui a partir de uma pluralidade de *habitus* estudantis. Em cada um dos oito casos analisados foram identificados os quadros de socialização que influenciaram a constituição das disposições sociais correlatas ao êxito escolar, sendo que as redes de interdependência da família, da escola de Ensino Fundamental e do *Campus* Restinga se apresentaram com os principais contextos de socialização.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Êxito Escolar. *Habitus* estudantis.

## ABSTRACT

This thesis has as object of analysis the academic success of the graduates of the Technical Education of High School Integrated to High School of the courses of the Restinga Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul. Mobilizing theoretical and methodological contributions of the dispositionalist sociological tradition based on Pierre Bourdieu and Bernard Lahire, the objective is to understand the incorporation of school success through the formation of student's habitus of the referred graduates. For the production of empirical material, long and semi-structured interviews were conducted with students who completed the courses between 2015 and 2018. The initial hypothesis is that there would be a relationship between the conclusion of the course and the constitution of a student's habitus through the social dispositions incorporated by the graduates through the networks of interdependence and the socialization frameworks to which the students belong. The analysis of the interviews transcripts confronted with the theoretical apparatus allows us to synthesize that the graduates completed their courses from the incorporation and updating of their habitus which, despite presenting some recurrent social dispositions, proved to be heterogeneous among each other. In other words, although the set of social dispositions proved to be profitable from the school point of view, there is not a unified student's habitus among them, but the viability of school success is constituted from a plurality of student's habitus. In each of the eight cases analyzed, the socialization frameworks that influenced the constitution of social dispositions related to school success were identified, being that the networks of interdependence of the family, elementary school and Campus Restinga were the main contexts of socialization.

**Keywords: Integrated High School. School Success. Student's habitus.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da Rede Federal.....	21
Figura 2 – Distribuição atual dos <i>campi</i> da Rede Federal.....	22
Figura 3 – Mapa do IFRS no Estado do Rio Grande do Sul.....	38
Figura 4 – Localização do bairro Restinga em Porto Alegre/RS.....	39
Tabela 1 – Números da Rede Federal de Educação Profissional.....	23
Tabela 2 – Número de vagas ofertadas em cursos de EMI no <i>Campus</i> Restinga..	40
Tabela 3 – Evolução Morfológica das diferentes classes sociais e evolução de sua relação com o sistema de ensino (1954-1968) na França.....	48
Tabela 4 – Escolaridade dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos.....	49
Tabela 5 - Artigos que tratam do habitus escolar no Portal de Periódicos/CAPES.....	82
Tabela 6 – Artigos que tratam do habitus escolar no Redalyc.....	83
Tabela 7 – Ocupação atual dos participantes da pesquisa.....	117
Tabela 8 – Disposições sociais e trajetórias dos egressos.....	111
Gráfico 1 - Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingressos entre 2011 e 2018.	43
Gráfico 2 - Situação dos estudantes de Informática - Ingressos entre 2011 e 2018.....	43
Gráfico 3 - Situação dos estudantes de Lazer - Ingressos entre 2016 e 2018.....	44
Gráfico 4 – Translação das taxas de escolarização dos jovens com idade entre 16-18 anos, entre 1954 e 1968 na França.....	47
Gráfico 5 – Sexo dos participantes da pesquisa.....	115
Gráfico 6 – Idade dos participantes da pesquisa.....	116
Gráfico 7 – Curso concluído pelos participantes da pesquisa.....	116
Gráfico 8 – Ano de ingresso e formatura dos participantes da pesquisa.....	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMI – Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
- IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFFAr – Instituto Federal Farroupilha
- IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação
- ONGs – Organizações não Governamentais
- NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
- NEPGS- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional
- PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
- SISu – Sistema de Seleção Unificada
- UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 DAS GÊNESES DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS AO PROBLEMA DE PEQUISA.....	15
1.2 QUALIFICAÇÃO DO PROBLEMA A SER ABORDADO.....	20
1.3 OBJETIVOS.....	25
1.4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E TENSÃO DE ANÁLISE SOCIOLOGICA.....	26
<b>2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA DA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>35</b>
2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	35
2.2 O <i>CAMPUS</i> RESTINGA DO IFRS.....	36
<b>3. O ÊXITO ESCOLAR A PARTIR DE UMA TRADIÇÃO DISPOSICIONALISTA.....</b>	<b>46</b>
3.1 UMA ABORDAGEM EM BOURDIEU PARA O ÊXITO ESCOLAR.....	46
3.1.1 <b>Manutenção da ordem na democratização.....</b>	46
3.1.2 <b>Escola como reprodutora das desigualdades sociais.....</b>	52
3.1.3 <b>O capital cultural como recurso mobilizável.....</b>	57
3.1.4 <b>O senso prático para o êxito escolar.....</b>	59
3.1.5 <b>O <i>habitus</i> estudantil.....</b>	62
3.1.6 <b>O jogo escolar do êxito.....</b>	72
3.1.7 <b>O <i>habitus</i> estudantil na prática.....</b>	79
3.2 DISPOSIÇÕES SOCIAIS INDIVIDUAIS EM PROFUNDIDADE .....	88
3.3 TENSÃO NO ÊXITO ESCOLAR INCORPORADO .....	95
3.4 DA PESQUISA QUALITATIVA À SOCIOGÊNESE EXPERIMENTAL DO ÊXITO ESCOLAR.....	103
<b>4. <i>HABITUS</i> ESTUDANTIS NO EMI DO <i>CAMPUS</i> RESTINGA.....</b>	<b>110</b>
4.1 COMPREENDENDO A PERMANÊNCIA E O ÊXITO ESCOLAR.....	110

4.1.1 Os quatro pais e o engajamento institucional de Rebeca.....	118
4.1.2 A projeção materna e o pragmatismo acadêmico de Samara.....	130
4.1.3 A transmissão familiar da <i>illusio</i> e a estruturação institucional de um futuro para Sara.....	137
4.1.4 Quando desistir não vale a pena: a obediência de Elisa e o gosto pela Licenciatura.....	148
4.1.5 A incumbência da mãe “milituda” de Rute e sua dedicação à Biologia.....	159
4.1.6 A herança do <i>habitus</i> transgressor: fuga para o retorno da “restingueira” Raquel.....	167
4.1.7 Incorporação do senso crítico e percepções de dívidas sociais: o <i>habitus</i> clivado de Isaque.....	177
4.1.8 Resistências e (in)justiças sociais: o <i>habitus</i> híbrido de Eva.....	190
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICE A.....	208

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 DAS GÊNESES DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS AO PROBLEMA DE PESQUISA

No intuito de elucidar o surgimento desta tese, creio que seja imprescindível descrever, mesmo que brevemente, minha trajetória de vida num esforço de compreensão das gêneses de algumas disposições sociais minhas. Fui morador da Lomba do Pinheiro – bairro periférico da cidade de Porto Alegre/RS – durante grande parte de minha infância e adolescência. Naquele espaço urbano, cursei todo o Ensino Fundamental numa escola pública estadual. Sou filho de pais que tiveram acesso ao Ensino Superior, embora suas trajetórias de vida e suas respectivas relações com a educação formal tenham sido completamente desiguais no duplo sentido que o termo indica: meu pai judeu, brasileiro e filho único de imigrantes da Moldávia que fugiram da 2ª Guerra Mundial, teve uma educação precoce num contexto consideravelmente abastado do ponto de vista da disponibilidade de capital econômico e cultural em seu seio familiar; minha mãe, neta de italianos e filha entre oito irmãos, nasceu em um contexto de escassez onde a luta pela sobrevivência se dava através do trabalho braçal árduo no cotidiano da lavoura, tendo alcançado o êxito escolar sob muitas restrições e dificuldades: concluiu o Ensino Médio através do Ensino Supletivo e cursou a graduação em um curso noturno em concomitância ao trabalho diurno, sendo que, em parte do período, em condição de gestante, e na sequência, com meu irmão mais velho recém-nascido.

Durante esse período da minha infância, apesar de os recursos financeiros serem escassos, sobrou incentivo para que eu obtivesse êxito na minha trajetória escolar. Naquela época, não sabia que este esteio familiar, operado de modo hegemonicamente divergente nas famílias dos meus colegas e amigos vizinhos da Lomba do Pinheiro, poderia se aproximar de elaborações teóricas oriundas do campo da Sociologia da Educação. Sem saber, desde muito cedo, meus pais e meu irmão mais velho viabilizavam minha incorporação de um capital cultural (BOURDIEU, 2017b) através de um conjunto de vivências e experiências que moldaram intrinsecamente minha matriz de percepções, valores e ações, além e de ter influenciado sobremaneira na constituição do meu patrimônio de disposições sociais (LAHIRE, 2015), que por decorrência, creio peremptoriamente, auxiliaram-me na minha relação com a educação formal. Essas inculcações sistemáticas resultaram

numa cosmovisão traduzida num senso prático cotidiano adequado ao meu mundo social, levando em conta o que afirma Abrantes:

[...] grande parte daquilo que aprendemos desenvolve-se no decorrer das atividades no mundo social e interioriza-se num estado não consciente, mas prático, já ajustado às estruturas (do organismo e do meio sociocultural) e, portanto, mobilizável nas interações quotidianas. (ABRANTES, 2011, p. 127-128).

Assumindo que os processos de socialização a que fui submetido tiveram uma interveniência objetiva na minha constituição enquanto agente social, passo a destacar aqui diminutos trechos bastante elucidativos que compuseram esse processo, embora eu reconheça que as eventuais “chaves de significado” elaboradas por mim a respeito da minha trajetória talvez não se constituam num exercício de análise sociológica suficiente, pois conforme Lahire “[...] não podemos pressupor que o autor possua as chaves (disposicionais e contextuais) do que o faz agir (LAHIRE, 2004b, p. 23). Por outro lado, inspirado em Bourdieu, tenho nessa superficial compilação o intuito de ancorar minha história “[...] nos cacos de objetivação de mim mesmo que fui deixando pelo caminho [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 39). Além de registrar parte do meu percurso sócio-acadêmico-profissional que delineou a chegada até aqui, explicitarei três ênfases de minha socialização vivida no contexto de infância e adolescência que compuseram a conformação do meu senso prático. No menor dos efeitos, elas trarão clareza quanto a algumas justificativas para a apresentação do surgimento do problema de pesquisa desta tese e escolha pela reunião e tensão entre um conjunto de autores que sustentarão este percurso investigativo.

Uma primeira ênfase diz respeito à relação inculcada por meus pais no que se refere ao meu lugar de moradia. Embora residindo em uma casa simples que durante muito tempo tinha tijolos aparentes nas paredes, janelas sem vidros instalados, piso sem acabamento e teto sem forro, sendo localizada numa rua (beco) sem pavimento e sem saneamento básico, com energia elétrica fraca e instável, com frequentes faltas no abastecimento de água, lembro-me de minha mãe mencionar várias vezes que eu “estava ali mas eu não era dali”. De algum modo, provavelmente com maior ênfase no campo do não consciente, era forjado em mim uma tensão que apontava a necessidade de algum dia sair daquele espaço que, supostamente, não estava alinhado às aspirações parentais. Dentre os poucos recursos financeiros disponíveis, meus pais se esforçavam para que eu pudesse conviver com pessoas que seriam



“diferentes”<sup>1</sup> dos meus vizinhos, viabilizando práticas desportivas fora do bairro. Dentre essas, o exemplo mais emblemático foi aos meus 13 anos, quando pratiquei basquete em um clube de elite localizado em um bairro da zona nobre porto-alegrense.

Uma segunda ênfase diz respeito ao convívio que iniciou aos meus 8 anos em uma Igreja Batista também localizada em um bairro nobre da capital gaúcha. Além do convívio com pessoas majoritariamente mais dotadas de capital econômico que aquele disponível em minha família, a relação com o capital cultural e o *ethos* da classe<sup>2</sup> média alta também foram relevantes na minha constituição enquanto agente social. A sistematicidade de leitura da Bíblia dotada de uma construção frasal e de um vocabulário nada trivial a uma criança, a leitura de cânticos no hinário – o qual detém uma organização textual não linear a fim de respeitar a sequência musical da escrita da partitura, ou seja, com a necessidade de “saltar” algumas linhas para a leitura contínua da mesma estrofe – e a frequência assídua a uma Escola Bíblica Dominical – com uma organização de tarefas meritocráticas que muito se assemelham à organização da educação formal, havendo por exemplo atividades de leitura, escrita e memorização para serem realizadas em casa – potencializaram meu processo de aprendizado da língua escrita “cultura” e “legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Uma terceira ênfase diz respeito à incorporação de um ascetismo profundamente inculcado no ambiente familiar. Em função de que meus pais e meu irmão passavam a maior parte do tempo fora de casa, para além de meus deveres escolares, eu deveria cumprir uma rotina de tarefas que envolviam minha alimentação e cuidados com limpeza e organização domésticas. Por vezes lembro-me de minha mãe repetir o bordão “primeiro o dever, depois o lazer”. O cenário de insegurança e instabilidade econômicas impulsionaram-me, de algum modo, a desempenhar o meu quinhão para o suporte doméstico das atividades de trabalho dos meus pais.

No ano em que concluiria o Ensino Fundamental, fui estimulado pelos meus pais e por meu irmão a prestar a prova para o processo seletivo do Colégio Militar de Porto Alegre e para o Colégio Tiradentes da Brigada Militar, sendo que meu irmão custeou um curso preparatório para as provas. Embora não fosse muito comum para um adolescente da periferia, fui aprovado para cursar o Ensino Médio no Colégio

---

<sup>1</sup> Hoje consigo reconhecer que tal diferença dizia respeito à divisão de classes sociais e à respectiva possibilidade de convívio com pessoas mais dotadas de capital cultural.

<sup>2</sup> Conjunto de valores implícitos.

Tiradentes. Ao ingressar, assumi um compromisso tácito ainda maior comigo mesmo e, subjetivamente, com minha família, de provar que era capaz de ter um bom aproveitamento no novo colégio. Chegava em um ambiente novo e cheio de novas exigências de saberes para as quais teria que me dedicar sobremaneira, especialmente por ser egresso de uma escola que não dispunha de muitos recursos didático-pedagógicos. O ambiente rígido e hierarquizado reforçou uma ascense latente que perpassou toda minha socialização primária que – somada a uma “boa vontade cultural”<sup>33</sup> apropriada no seio familiar – foi imprescindível para que eu pudesse permanecer no colégio somente vislumbrando a conclusão do curso como requisito para saída. Cabe destacar que Bourdieu explicita as diferentes relações que as classes sociais estabelecem com a educação formal movidas pelas estratégias e o modo pelo qual a escola pode ou não ser mobilizada na consecução de suas aspirações (BOURDIEU, 2017b; BOURDIEU, 2017e; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Embora a definição de classe média seja problemática (NOGUEIRA, 2010), creio que o pertencimento dos meus pais à mesma impulsionou-me através da lógica da ascensão social através da ascense.

Ao avaliar minha trajetória no Colégio Tiradentes, permito-me avançar alguns anos à frente quando me encontro nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ingresso em 2005), e lá, passo a questionar o *modus operandi* do Colégio Tiradentes e as expectativas almejadas para seus egressos. Ao me apropriar das discussões da educação contemporânea e da legislação que orienta políticas públicas que valorizam e dignificam os estudantes, passo a ter convicção de que a típica formação em uma escola de cunho militar, ao mesmo tempo em que talvez atenda aos ditames de uma ascensão social via ensino propedêutico e enciclopédico – no qual o sistema de avaliação guarda uma relação estreita com a meritocracia, a seletividade e a exclusão – também reforça uma formação de um agente social com sérias limitações para a alteridade e para a compreensão das diferentes e complexas possibilidades que os agentes sociais necessitam lidar em suas trajetórias de vida, em especial na relação com as condições objetivas estruturais que permeiam sua constituição e sua capacidade de agência.

---

<sup>33</sup> Docilidade para aquisição da cultura legítima (BOURDIEU, 2017a).

Em junho de 2013 fui nomeado Técnico em Assuntos Educacionais do *Campus Restinga* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). O ingresso na instituição foi a concretização de vários sonhos profissionais: ser servidor público federal, ter um cargo de nível superior na minha área de formação, atuar de maneira interveniente na execução de políticas públicas e poder atuar na formação de estudantes. Desde o ingresso atuo na Diretoria de Ensino, mais especificamente no setor de Orientação Estudantil.

Ao me apropriar da política pública de promoção da educação profissional brasileira, da qual passei a fazer parte nas diferentes funções citadas, em especial no convívio diário com os estudantes através da Orientação Estudantil, meu conhecimento sobre o universo social dos mesmos passou a ser grande. Em igual proporção, passava a reconhecer alguns fatores sociais intervenientes na trajetória escolar dos mesmos. Reconheci, pelo fazer cotidiano, as diferentes posições políticas assumidas por colegas de trabalho no que diz respeito à Educação e mais especificamente à Educação Profissional. Destarte, vislumbrei no contexto específico do *Campus Restinga* uma realidade geral da Rede Federal de Educação Profissional: se por um lado, a política pública de expansão da educação profissional brasileira detinha um grosso aporte de recursos financeiros e condições objetivas bastante favoráveis para transformação social local e regional, por outro, persistia um parco número de estudantes que conseguiam lograr êxito em suas trajetórias e concluir o curso.

Busquei compreender a permanência e o êxito dos estudantes, especificamente aqueles da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EMI), a partir do ingresso no Mestrado no PPGEDU/UFRGS que ocorreu em agosto de 2014. Na dissertação indico que, no contexto do EMI<sup>4</sup> do *Campus Restinga*, a permanência e o êxito estudantil guardam uma relação muito próxima com três questões: formação do *habitus* dos estudantes vinculado ao capital cultural implicado pela origem social, especialmente no que tange aos diplomas escolares dos familiares; aprendizado do ofício de aluno com destaque ao processo de adaptação e conformação dos estudantes mediante as exigências implícitas e explícitas postuladas pela escola; e, finalmente, a busca pela realização do ensino

---

<sup>4</sup>Optei por pesquisar o EMI pois a modalidade pertence à Educação Básica que é obrigatória e deve ser garantida pelo Estado.

médio integrado como forma de preparação para o ENEM e/ou vestibular a fim de posterior ingresso em um curso superior (ZIBENBERG, 2016).

Considerando que para Lahire (2004a) cada indivíduo é um depositário de disposições – essas podem ser entendidas como princípios geradores de práticas que refletem crenças, formas de agir e pensar – que constituem as ações do sujeito e que, para Bourdieu, *habitus* pode 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” (BOURDIEU, 1983, p. 65) esta tese tem como problema a seguinte questão: “Como os estudantes egressos dos cursos do Ensino Médio Integrado do *Campus* Restinga do IFRS incorporam o êxito escolar a partir de seus *habitus* e de suas disposições sociais?”.

A hipótese inicial é a de que há relação entre a conclusão do curso de EMI com a constituição de um *habitus* estudantil através das disposições sociais incorporadas pelos processos de socialização primária (essencialmente familiar) e secundária (grupo de pares, instituições políticas, culturais, religiosas, esportivas) e pelos quadros de socialização (LAHIRE, 2015) vivenciados antes do ingresso e paralelamente à realização do curso nos contextos sociais (LAHIRE, 2017a) a que pertencem os estudantes.

## 1.2 QUALIFICAÇÃO DO PROBLEMA A SER ABORDADO

Localizar com precisão e rigor o contexto no qual será realizado um percurso investigativo é tarefa indelével do pesquisador. Trarei, portanto, alguns elementos que compõem o cenário social no qual foi realizada a pesquisa. Como se trata de um recorte da realidade, procurarei explicitar elementos gerais<sup>5</sup> que julguei mais interdependentes da problemática em tela desta tese, pois conforme Lahire (2017a, p. 326) “A interpretação em ciências sociais começa quando se passa da evocação ou da invocação abstrata à descrição, à caracterização de contextos limitados, relativamente singulares, espaçotemporalmente ancorado”.

Esta tese tem como objeto o êxito estudantil na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no *Campus* Restinga do Instituto Federal

---

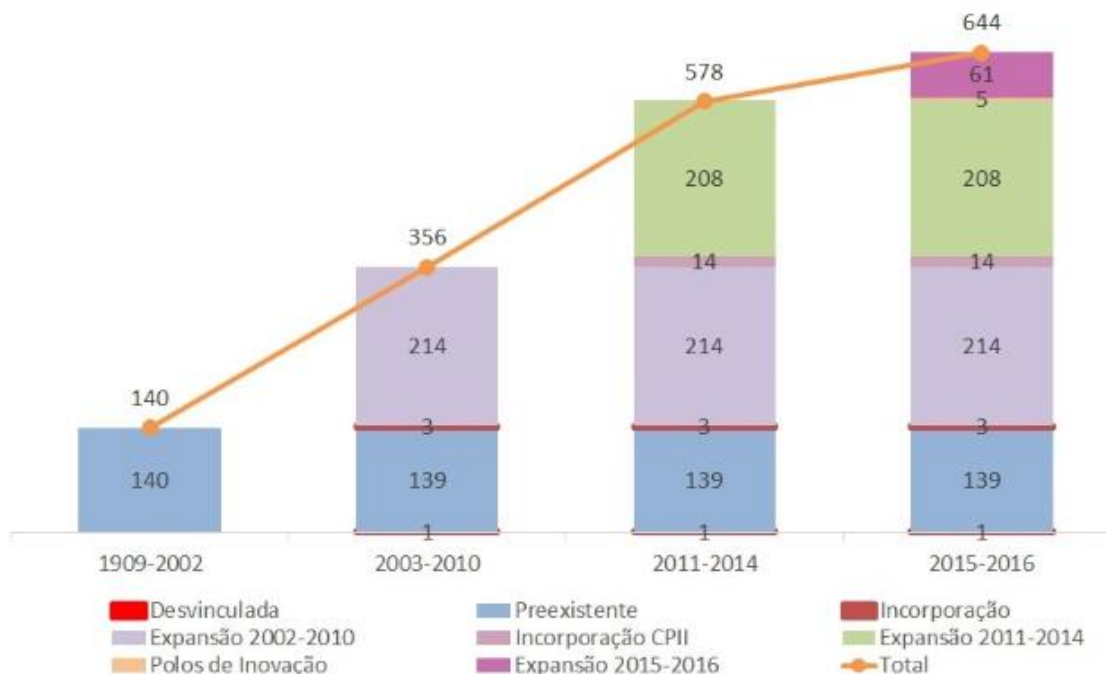
<sup>5</sup> A apresentação da contextualização do *Campus* Restinga será realizada na seção 2.2 desta tese.

de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O tema emerge como relevante na contemporaneidade pela perspectiva legal de ampliação da garantia do direito ao acesso e permanência à educação básica brasileira, na qual está inserido o EMI, associada à recente expansão federal da educação profissional (técnica e tecnológica) brasileira, com a decorrente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IFs. Alguns *campi* dos IFs foram estruturados a partir das instalações prévias dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2010) e houve uma relevante expansão e interiorização da Rede Federal através da implementação de novos *campi* por todo o Brasil, conforme é possível observar nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Expansão da Rede Federal

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

Figura 2 – Distribuição atual dos *campi* da Rede Federal



Fonte: Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

Conforme o sítio do Ministério da Educação<sup>6</sup>, a Rede Federal teve sua maior expansão nos últimos anos. Entre os anos de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país, já entre os anos de 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Atualmente existem 38 Institutos Federais presentes em todos estados os quais oferecem cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Pertencem ainda a essa rede algumas instituições que não aderiram aos Institutos Federais: dois CEFETs (Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e o de Minas Gerais – CEFET-MG), 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 21. nov. 2018.

A extensão da Rede Federal também pode ser visualizada nos seguintes números explicitados pela Plataforma Nilo Peçanha:

Tabela 1 – Números da Rede Federal de Educação Profissional

Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
643	11.264	1.031.798	371.438	230.674	480.421	1.925.412
Instituto Federal	CEFET	Escola Técnica Vinculada	CPII			

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

Além da estruturação dos IFs a partir de escolas federais pré-existent, o processo de expansão iniciado em 2006 objetivou “implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados desprovidos dessas instituições, e preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos” (BRASIL, 2010, p. 15). O processo de transformação da educação profissional brasileira é desvelado nos objetivos dos IFs, elencados em sua lei de criação, dos quais saliento a intersecção que engloba a educação básica:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;  
[...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, [...]. (BRASIL, 2008).

Os IFs devem ofertar, portando, no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, na qual há uma composição curricular que fornece de forma articulada formação geral e profissionalizante.

No que se refere à legislação educacional, com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009, o inciso primeiro do artigo 208 da

Constituição Federal ampliou a educação básica obrigatória e gratuita para os indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade. A mesma emenda indicou que o disposto no inciso mencionado deveria ser implementado progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de maneira que a garantia da educação básica obrigatória fosse ampliada nos mesmos termos da Constituição Federal.

Mesmo que o contexto da implementação de uma política pública de expansão da educação profissional em uma Rede Federal que dá acesso aos estudantes moradores de localidades que até então não dispunham dessas instituições e, tendo como amparo e horizonte legal a ampliação da educação básica obrigatória até os 17 anos de idade, uma parte bastante significativa dos estudantes que acessam o EMI dos IFs não consegue concluir seus cursos. Conforme a Plataforma Nilo Peçanha<sup>7</sup>, houve o ingresso de 67.162 estudantes no ensino médio integrado na Rede Federal e apenas 38.546 integralizaram seus cursos, o que representa uma taxa de êxito de 57,39%. Se levarmos em conta as condições objetivas gerais de infraestrutura e de pessoal, certamente os índices poderiam ser melhores. De modo geral, as condições objetivas de acompanhamento estudantil nos IFs são bem mais favoráveis que as demais encontradas nas redes públicas de educação. No caso do *Campus Restinga*, a gestão pedagógica e a infraestrutura fornecem condições objetivas para o êxito escolar<sup>8</sup>.

Nesta seara macro apresentada, a eleição do *Campus Restinga* como local de pesquisa é justificada pelo fato de que sua localização tem um caráter emblemático da descentralização e da capilarização a que a política pública de ampliação da Rede Feral brasileira se propõe, uma vez que ele se encontra numa periferia urbana da cidade de Porto Alegre/RS no bairro de mesmo nome<sup>9</sup>. Adicionalmente, esta escolha leva em consideração minha atuação enquanto Técnico em Assuntos Educacionais lotado na Diretoria de Ensino do *campus* em questão, tendo atuação em diversas frentes, experiência que além de facilitar o acesso às informações, permite um mínimo

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

<sup>8</sup> Ver Zibenberg (2016).

<sup>9</sup> O bairro Restinga, localizado na zona sul de Porto Alegre, possui um alto índice de vulnerabilidade social, representado pelo valor 0,541, o décimo quarto pior na cidade de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2007).



(re)conhecimento sob algumas perspectivas do contexto a ser pesquisado, fato que poderá enriquecer as análises posteriores.

Outro elemento basilar que justificou a escolha pela pesquisa no IF diz respeito à necessidade de compreensão do êxito escolar uma vez que a proposta explícita dos IFs abarca como diretriz uma concepção de justiça social e equidade (BRASIL, 2010). Sendo ainda sua implementação bastante recente do ponto vista histórico – no presente os IFs completarão 11 anos de funcionamento – é premente identificar como a eficácia desta política pública vem sendo operada pelos diferentes agentes sociais interveniente no EMI do *Campus*, especialmente buscando a compreensão pela principal razão de sua existência: os estudantes.

### 1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral da tese é compreender a incorporação do êxito escolar através da formação do patrimônio de disposições sociais e do *habitus* estudantil dos egressos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do *Campus* Restinga do IFRS.

Os objetivos específicos são:

1. Identificar os quadros de socialização que influenciaram a constituição das disposições sociais correlatas ao êxito escolar dos estudantes egressos.
2. Compreender a gênese, a atualização e o meio pelo qual essas disposições sociais foram incorporadas através dos processos de socialização que compõem o patrimônio de disposições sociais dos estudantes.
3. Localizar eventuais recorrências das disposições sociais estudantis que possam configurar um *habitus* estudantil interindividual comum.

#### 1.4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Dando continuidade à pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado (ZIBENBERG, 2016) na qual analisei a permanência e o êxito estudantil junto aos estudantes matriculados no último ano dos cursos<sup>10</sup> de EMI do *Campus Restinga*, e agora com condições objetivas mais favoráveis para o desenvolvimento de um percurso investigativo com maior densidade, abordo a permanência e o êxito escolar com o intuito de compreender os patrimônios de disposições sociais e o *habitus* estudantil dos egressos dos cursos de EMI do *Campus Restinga* do IFRS. O intuito é compreender a incorporação das diferentes disposições sociais que influenciaram na conclusão dos cursos de EMI.

A emergência do encontro com o problema de pesquisa e a tomada de decisão pela reunião de um conjunto de autores com a pretensão de compreendê-lo cientificamente, com todo o rigor acadêmico necessário e possível, não denotam um percurso impessoal e neutro. Os questionamentos abordados nesta pesquisa também não são neutros (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004) mas dizem respeito a uma tomada de posição acadêmica implicada por uma cosmovisão.

Para tanto, utilizei o aporte teórico-metodológico da Sociologia Disposicionalista e Contextualista de Bernard Lahire para a compreensão, em escala individual, das disposições sociais dos egressos que viabilizaram a conclusão de seus cursos. Lahire afirma que seus estudos abarcam “uma nova maneira de pensar o mundo social segundo uma escala individual, ou seja, levando sistematicamente em conta as variações inter-individuais e intra-individuais dos comportamentos” (LAHIRE, 2004, p. 317). De modo cientificamente integrado, tenho como horizonte uma análise que dialoga com o conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu:

*o habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (WACQUANT, 2007, p. 65-66).*

---

<sup>10</sup> Na ocasião da pesquisa, em outubro de 2015, o *Campus Restinga* ofertava apenas dois cursos de EMI: Eletrônica e Informática para Internet. Atualmente foi aberto mais um curso de EMI em Lazer e o curso de Informática para Internet foi transformado em Informática. .

Mobilizo uma relação dialógica entre os vértices teóricos de Bourdieu e Lahire, em especial na composição dos prolongamentos, tensões e rupturas entre si no que concerne ao passado incorporado através dos processos de socialização e na relação com os contextos a que pertencem o indivíduo. O uso teórico-metodológico de Bourdieu que efetivo tem como horizonte a apropriação do modo de trabalho dele, utilizando sistematicamente suas noções e acionando seus utensílios teóricos para compreensão da minha realidade empírica (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001), em especial, manuseando o conceito de *habitus*.

Os 'sujeitos' são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação. (BOURDIEU, 2017d, p. 42).

Este conceito desenvolvido através de um conjunto empírico bastante robusto fundamenta uma análise sociológica que compõe o senso prático dos agentes sociais implicados pelas estruturas em que se encontram e pela decorrente incorporação das disposições sociais que delimitam sua conformação:

[...] convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquema de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulo condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001, p. 169).

Preliminarmente é preciso dizer que entendo que a utilização do conceito de *habitus* de modo exclusivo e isolado não permitiria uma análise suficiente dos casos individuais dos egressos considerando notoriamente o ambiente teórico espaço-temporalmente delimitado em que Bourdieu desenvolve esse aparato interpretativo do senso prático (Argélia e França nas décadas de 1960 e 1970). A contemporaneidade a que se submete o mundo urbano sujeito a inúmeras conexões, influências e interpelações sociais mais acessíveis e constantes – inclusive aquelas operadas pela

mídia em seus diferentes braços (televisão, internet, rádio, jornal, etc.) e a efetivação dos processos de convivência e socialização por intermédio das redes sociais – fragiliza uma simples aplicação anacrônica do aparato teórico-metodológico de Bourdieu. Entendo que Bourdieu concebeu o *habitus* de classe sob uma ênfase mais homogeneizante – talvez porque à época outra forma não teria condições históricas de existir ou mesmo de ser percebida – característica que não identifiquei no mundo empírico em questão nesta tese. Para tanto, mobilizo e ponho em tensão, a serviço da pesquisa, as abordagens de Bourdieu e Lahire para que seja possível compreender as disposições sociais com maior precisão. Para Valle (2007, p. 120) “em virtude da complexidade e da amplitude da obra de Bourdieu, Lahire propõe uma espécie de ‘fidelidade crítica’, capaz de assegurar uma adequada apropriação dessa preciosa herança, que consiste na aplicação ‘infinita’ de sua teoria em novos campos”.

Apoiado em Wacquant, entendo que é possível utilizar a noção de “*habitus* estudantil”, não com um padrão hermeticamente regular, fixo, determinável e imutável a ser identificado em todos os egressos, mas com uma perspectiva orgânica capaz de apresentar possíveis recorrências (e.g. a ascense estudantil no fazer escolar):

O *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação: *sociação* porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc.); *individuação* porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza um combinação incomparável de esquemas. (WACQUANT, 2007, p. 67-68).

O objeto desta tese emerge como relevante considerando a legislação educacional que aponta para a ampliação da garantia do direito ao acesso e permanência à educação básica brasileira – da qual faz parte o EMI – associada à recente expansão da educação profissional federal que conta com a justiça social como uma presente diretriz explícita em diversos documentos.

A compreensão da permanência e do êxito estudantil é necessária pois percebe-se uma contradição entre a proposta político-pedagógica dos cursos de EMI e dos Institutos Federais com a persistência da manutenção de critérios seletivos e excludentes percebidos no funcionamento do EMI no *Campus* Restinga do IFRS (ZIBENBERG; GIL, 2018). Embora a legislação que baliza a operacionalização do EMI no *Campus* Restinga – da Carta Magna aos regulamentos internos do IFRS – e as condições objetivas de pessoal e estrutura favoreçam uma prática pedagógica

institucional que garanta aprendizado satisfatório para maior parte dos estudantes, uma quantidade bastante significativa de estudantes segue esbarrando em reprovações ou desistências de permanência no curso. O acesso a uma instituição pública com grandes investimentos tem sido mais democratizado no Brasil contemporâneo, todavia, a conclusão de um curso de EMI permanece sob égide de um privilégio de poucos, como já analisava Bourdieu:

Assim, a instituição escolar, que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposições aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira *nobreza de Estado* cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar. (BOURDIEU, 2017e, p. 39).

É preciso sublinhar que o mote da pesquisa é identificar os agentes e os grupos sociais que conseguem passar pelo crivo institucional, considerando especialmente uma política pública em implementação numa periferia urbana cujo propósito é justamente contemplar uma parcela social que foi historicamente colocada à margem destas políticas. Conforme Nogueira e Nogueira (2002, p. 16) pesquisas quantitativas do final dos anos 50 patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês mostraram de forma clara, em resumo, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Ainda para os mesmos autores:

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual elas agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capital (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por serem adotadas pelos grupos e seriam então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22-23).

Para Setton (2002, p. 64) “*Habitus* é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social”. Nesta esteira, além de identificar a origem socioeconômica dos egressos do EMI, a noção de *habitus*

permite reconhecer eventuais regularidades que auxiliam na permanência e no êxito escolar dos estudantes. Ainda segundo a autora,

Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem com ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar com um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específicas.(SETTON, 2002, p. 64).

O intuito analítico desta pesquisa vai ao encontro de uma hipótese que se apresenta de modo muito patente nesta tese: o afinamento que há entre o *modus operandi* estudantil e o perfil dos egressos dos cursos. Nesta seara, concordo com Setton (2002, p. 62) quando ela afirma que “o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais”.

Sob a inspiração bourdieusiana, Thiry-Cherques afirma que o intuito na pesquisa “é conhecer as estruturas, tanto no que elas determinam as relações internas a um segmento do social, isto é, são estruturantes de um campo, quanto no que estas estruturas são determinadas por estas relações, isto é, são estruturadas” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 41). Na teoria de Bourdieu, a relação que há entre estrutura e prática, é dialética e mutuamente atualizável, ou em outras palavras, os condicionantes estruturais influenciam as práticas sociais dos indivíduos aos mesmo tempo que essas influenciam aquelas. Este é um elemento denso e academicamente muito rico que Bourdieu explicita. Aplicando o pressuposto ao meu objeto de pesquisa, é preciso ter uma vigilância epistemológica sensível para identificar as condições objetivas que influenciam as práticas e as percepções estudantis no universo escolar aos mesmo tempo em que essas práticas e percepções também influenciam as condições objetivas dos estudantes.

Para Bourdieu (2009, p. 101) o *habitus* opera com o “princípio não escolhido entre todas as ‘escolhas’”. Para além de um cunho determinista da trajetória escolar, a noção de *habitus* pode auxiliar a reconhecer uma relação entre o *modus operandi* estudantil – pautados pela respectiva trajetória escolar e pelos processo de socialização vivenciados ao longo da infância e juventude no qual os estudantes não figuram sistematicamente com protagonistas conscientes de todas as facetas que os conformaram e os conformam – e o *opus operatum* exigido e esperado pelo conjunto de agentes sociais habilitados e cancelar as exigências de forma e conteúdo para os

egressos dos cursos de EMI no *Campus Restinga*. Tal movimento de compreensão teórico-metodológico encontra respaldo em Bourdieu quando ele aponta para a necessidade premente de “ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas” (BOURDIEU, 1983, p. 60).

Levando em consideração que em Lahire é possível visualizar com maior tangência uma inclinação epistemológica que procura dar conta de casos particulares, e de modo concomitante e integrado à abordagem bourdieusiana, o intuito da pesquisa ainda é compreender o patrimônio de disposições sociais dos estudantes concluintes a fim de que seja possível situar as respectivas influências e quadros socializadores conforme ele explicita:

Falar seriamente de patrimônios de disposições supõe que se possa localizar, descrever e analisar mecanismos de socialização bem determinados. É preciso, antes de tudo, poder descrever os quadros de socialização com seus atores principais e suas grandes propriedades, que fazem com que esse quadro familiar, por exemplo, se distinga dos quadros escolar, profissional, lúdico, esportivo, político, religioso etc. Trata-se, em seguida, de estudar a maneira pela qual se organiza e se desenvolve o processo de socialização dentro e cada um desses quadros. É necessário, por fim, precisar os momentos em que esses diferentes processos tomam lugar na história social dos indivíduos e colocam em evidência os efeitos mais ou menos duradouros. (LAHIRE, 2015, p. 1396).

É necessário compreender como os adolescentes constituem suas disposições por meio das relações de interdependência junto às pessoas com as quais convive de forma durável (LAHIRE, 2004b), em especial num cenário como EMI do *Campus Restinga* onde os percentuais de desligamento estudantil são muito elevados<sup>11</sup>. Tomando o ingresso das turmas de 2011, 2012, 2013 e 2014, no curso de Eletrônica, o desligamento formal<sup>12</sup> corresponde a 67,18% dos ingressantes, enquanto que na Informática corresponde a 50%. Considerando que o contexto de vida dos estudantes é muito complexo e diversificado entre si, é mister a desvelar a

---

<sup>11</sup> Dados levantados em junho de 2018 pela Assistência Estudantil do Campus Restinga. Os dados de desempenho escolar serão explorados na seção 2.2 desta tese.

<sup>12</sup> Aqui estão computados quatro tipos de desligamentos formalizados: transferência para outras escolas; mudança para outro curso de ensino médio integrado no *campus*; desistência do curso para o caso de estudante ter 18 anos ou mais e solicitar a saída; e, evasão quando o estudante não realizar sua matrícula por dois períodos letivos consecutivos.

constelação de agentes sociais que vem intervindo na permanência e no êxito escolar daqueles que conseguiram concluir seu curso.

Catani (2013) afirma que Bourdieu advertiu que suas noções e conceitos não podem ser utilizados isoladamente, mas devem ser utilizados numa relação de interdependência. Ainda para Catani (2013, p. 60) “as noções de campo, *habitus* e capital não podem ser definidas isoladamente, mas apenas no interior de um sistema teórico que constituem”. Para a compreensão das disposições sociais e de um *habitus* estudantil esta tese mobiliza esse conjunto de conceitos a fim de que seja possível compreender a incorporação do êxito escolar especificando e localizando a tensão epistemológica binomial do campo da Sociologia entre estrutura e agência, a qual pode ser enfrentada com a solução argumentativa desvelada pelo conceito de *habitus* explorado por Bourdieu. Por outro lado, procuro não cair em uma das armadilhas apontadas por Wacquant (2018) quando ele afirma que os pesquisadores erram ao tentar realizar uma imposição forçada em bloco de todo o arcabouço teórico de Pierre Bourdieu, quando seria mais produtivo utilizar uma parte da obra – um “kit” parcial teórico-metodológico apropriado – por transposição.

Para Valle (2007, p. 119) “a fórmula inaugurada por Bourdieu exige do pesquisador certo desligamento ou distanciamento emocional do objeto e lhe impõe um importante desafio: separar as representações imediatas e os prejulgamentos espontâneos do saber científico”. Pelo mundo empírico experimentado cotidianamente através do meu fazer enquanto servidor público na Orientação Escolar, percebo que este é um grande apontamento de vigilância teórico-metodológica, a fim de que eu não viesse a realizar sociologia espontânea ou simplesmente procurar validação empírica na pesquisa a partir das minhas inquietações e julgamentos prévios.

Minha inquietação acadêmica me impulsiona a buscar compreender a permanência e o êxito estudantil no EMI do *Campus* Restinga, não tomando ambos como resultado de um brilhantismo estudantil nato, mas como resultado de incorporações sociais atualizáveis e sedimentadas ao longo do tempo. Somo-me, sendo instigado a identificar uma recorrência disposicional que apontaria para um *habitus* estudantil, ao convite e à premissa de um pesquisador que conviveu e foi muito influenciado por Bourdieu: “a prova do pudim teórico do *habitus* deve consistir em comê-lo empiricamente” (WACQUANT, 2007, p. 70).



Como meus sujeitos de pesquisa são os egressos, foi necessária uma atenção rigorosa aos relatos e às informações prestadas, a fim de que fosse possível aprofundar temas e assuntos mencionados de modo a reconhecer continuidades e recorrências intraindividuais e interindividuais, tendo um olhar atendo de pesquisador, como o disposto por Bourdieu: “Quando você sabe como olhar, as continuidades são mais visíveis do que as descontinuidades. Um pensador ou um pesquisador são com um navio de cruzeiro, que leva um tempo inacreditavelmente longo [um temps fou] para mudar de direção” (BOURDIEU, 2001, apud WACQUANT, 2013, p. 98). No mesmo bojo, a mobilização da noção de *habitus* se encarrega de superar um conceito teórico abstrato para subsidiar também a operacionalidade metodológica da pesquisa:

[...]para Bourdieu a noção [de habitus] é, em primeiro lugar e acima de tudo, um modo estenográfico de designar uma postura de investigação, ao apontar um caminho para escavar as categorias implícitas através das quais as pessoas montam continuamente o seu mundo vivido[...]. (WACQUANT, 2007, p. 69).

Do ponto de vista metodológico, realizei entrevistas longas (LAHIRE, 2015) com egressos dos cursos<sup>13</sup> de EMI. A pesquisa também mobilizou a análise da produção acadêmica acerca da temática, a legislação correlata, publicações do Ministério da Educação e normativas internas do IFRS.

A aspiração é localizar e identificar as disposições sociais que repousam na socialização primária (familiar), pois conforme Bourdieu (2017e, p. 177) “apesar de todas as forças de fissão que se exercem sobre ela, a família permanece um dos lugares de acumulação, de conservação e de reprodução de diferentes tipos de capital”. Também procuro dar conta das socializações secundárias (demais espaços sociais nos quais os estudantes se submetem a conformações), a fim de que seja possível

reconstituir todos os quadros (ou em todo o caso, os mais significativos, que o inquérito permite captar) nos quais o indivíduo em questão construiu o que ele é, aprendeu a agir e a reagir, a sentir e a apreciar, a pensar e a imaginar, etc. O papel do sociólogo neste caso consiste em reencontrar todos os fios que ligam ou ligaram o indivíduo singular aos quadros sociais. (LAHIRE, 2012a, p. 200).

---

<sup>13</sup> Atualmente existem três cursos de EMI no *campus*: Informática, Eletrônica e Lazer.

Em suma, minha tentativa de contribuição como exercício científico em nível de Doutorado é justamente propor, a partir do objeto de pesquisa em tela e sob o recorte dos indivíduos depositários de disposições sociais incorporadas, a compreensão e aplicabilidade do conceito de *habitus* em escala individual com o afã de identificar a gênese, as atualizações e os eventuais sistemas disposicionais concernentes ao êxito escolar.

## 2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA DA CONTEMPORÂNEIDADE

### 2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A educação profissional brasileira da contemporaneidade incorpora o EMI, nível de ensino correspondente à Educação Básica que é resguardado<sup>14</sup> por uma série de garantias legais para os cidadãos e um conjunto de deveres do Estado que aponta para a diretriz de permanência escolar. Essa recente política pública de educação profissional objetiva direcionar-se para setores sociais até então segregados:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2010, p. 21).

O mote do EMI é promover um ensino integrado capaz de formar a totalidade dos indivíduos associando formação técnica à propedêutica sob um viés crítico:

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. (PACHECO, 2011, p. 15).

Os IFs nascem com a perspectiva de verticalização<sup>15</sup> da educação técnica à tecnológica e tem como fundamento desenvolver a cidadania como elemento contínuo na formação dos estudantes. O afã retoma a formação humana e cidadã e orienta-se pela capacidade de desenvolvimento de um espírito de contínuo desenvolvimento e qualificação para o exercício do trabalho (BRASIL, 2010).

---

<sup>14</sup> O amparo legal pode ser visualizado no Art. 4º da Lei 9.394 de 20 de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 13 dez. 2018.

<sup>15</sup> A perspectiva dos IFs é articular a formação dos estudantes desde os cursos técnicos de nível médio à formação em nível superior. O intuito é garantir a continuidade de estudos dos alunos na própria instituição: “Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em: 18 dez. 2018.

O EMI foi instituído na LDB através da Lei Federal nº 11.741 de 16 de julho de 2008, de modo que sua organização é prevista da seguinte forma:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

[...]

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 1996).

O EMI guarda também uma intencionalidade estratégica de superar o histórico dualismo que perpassa a formação escolar no Brasil, conforme sustenta Kuenzer:

a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria de dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, havendo planejamento e supervisão de um lado e execução do outro. (KUENZER, 2001, p. 27).

A polarização da função escolar entre formar para a cidadania e para as humanidades ou formar para o trabalho produtivo com desenvolvimento de ciência e tecnologia (RAMOS, 2005; 2010) é o desenho da escola básica brasileira. O EMI surge como possibilidade de superação desta escola dual. Ele também objetiva superar a divisão social do trabalho que é polarizada entre a execução e o pensar ou planejar, trata-se de superar uma preparação para o trabalho operacional e passar a abarcar conhecimentos científico-tecnológicos com apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2005).

## 2.2 O CAMPUS RESTINGA DO IFRS

O *Campus Restinga* está localizado no bairro de mesmo nome, situado no extremo sul de Porto Alegre/RS. Na década de 60 Porto Alegre tinha graves problemas de infraestrutura na área habitacional e os moradores das Vilas Theodora,

Marítimos, Ilhota e Santa Luzia foram removidos, a partir de 1966, para a Vila Restinga Velha sob a justificativa de que usufruiriam de melhores condições no destino, contudo ao se depararem com uma realidade de esgotos a céu aberto, falta de calçamento, moradias precárias verificou-se uma reprodução das mesmas faltas de condições mínimas habitação (PORTO ALEGRE, 2018).

À época, Porto Alegre vivia um contexto de desenvolvimento industrial que contava com um alinhamento entre a ideologia dos governantes da cidade com o nacional desenvolvimentismo (promovendo obra públicas estruturais sem absorver toda a demanda de mão-de-de-obra), e contava também com uma dinamização da economia promovida pela imigração alemã e italiana e com a descoberta de novas tecnologias e produtos que atraíram investimentos na indústria (SANTOS, 2011).

A combinação desses elementos fez de Porto Alegre um centro de atração de empregos, trazendo milhares de pessoas por migração, embora nem todos os migrantes dispuserem de trabalho, o que os levou a viver em sub-habitações e cair na marginalidade: para a Prefeitura, os moradores de zonas que não eram regularizadas não tinham o direito de reivindicar melhorias pois o espaço não lhes pertencia do ponto de vista legal (SANTOS, 2011).

A população que habitava em cortiços, becos, travessas ou porões alugados, em regiões de potencial de valorização imobiliária, passaram a ser alvos do governo o qual apontou para necessidade de remoção para outro lugar, uma ideia antiga: higienizar a cidade pois a burguesia ascendente não admitia as péssimas condições dos centros urbanos e desejava contornos mais modernos no espaço social. As autoridades assumem o protagonismo das intervenções, e as ações devem ter um caráter legal – pelo viés republicano – encontrando justificativa na manutenção da ordem e do progresso afastando camadas populares do centro da cidade, impedindo assim locais insalubres e subversivos de reunir essa massa de “desclassificados” (SANTOS, 2011).

Segundo as informações da Prefeitura de Porto Alegre<sup>16</sup>, atualmente o bairro Restinga é o terceiro mais populoso da cidade, contando com 51.569 habitantes. O bairro tem 4,31% da população do Município, a taxa de analfabetismo é de 4,03% (a taxa da cidade é de 2,28%) e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p\\_secao=128](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=128)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

O *Campus Restinga* faz parte do IFRS<sup>17</sup>, instituição que atualmente conta com doze *campi* instalados (Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão) e outros cinco em processo de implantação (Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão). A Reitoria do IFRS está localizada em Bento Gonçalves.

Figura 3 – Mapa do IFRS no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: página do IFRS<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> As informações foram extraídas da página do IFRS disponível em <<https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2018

Figura 4 – Localização do bairro Restinga em Porto Alegre/RS



Fonte: Mapa oficial de Porto Alegre<sup>19</sup>.

A implantação<sup>20</sup> do *Campus Restinga* deu-se em decorrência da contemplação pela chamada Pública 01/2007 SETEC-MEC, que inaugurou o Plano de Expansão da Rede Federal Fase II. A participação dos moradores foi imprescindível para a criação do *campus*, sendo que sua articulação ocorreu através da criação da Comissão Pró-implantação em 08 de maio de 2006, a qual foi composta por movimentos sociais de

<sup>19</sup> Disponível em <<http://mapas.procempa.com.br/mapaoficial/Wikipédia>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

<sup>20</sup> Maiores informações podem ser obtidas no sítio do *Campus Restinga*. Disponível em <<https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/historico/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

militantes da educação, da economia solidária e de organizações não-governamentais. Em abril de 2008, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves assumiu a coordenação da implantação do que seria mais uma de suas Unidades de Ensino Descentralizadas. A articulação do CEFET com a comunidade resultou na realização de um seminário e, posteriormente, de uma audiência pública para a definição de cursos a serem oferecidos pela instituição. O dia 26 de junho de 2010 é o marco oficial de início das atividades do *campus*, em sede provisória alugada, localizada na Estrada João Antônio da Silveira, enquanto o conjunto de prédios de sua sede definitiva permanecia em obras, no Distrito Industrial da Restinga. No ano de 2012 o *Campus* mudou-se para a sede definitiva com a entrega do primeiro prédio localizado na Rua 7121 – atualmente denominada Rua Alberto Hoffmann – no Loteamento Industrial da Restinga.

Na atualidade o *Campus* Restinga oferta três cursos de EMI: Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Lazer integrado ao Ensino Médio. O histórico do número de vagas ofertadas de EMI no *campus* pode ser visualizado na Tabela 2:

Tabela 2 – Número de vagas ofertadas em cursos de EMI no *Campus* Restinga

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Eletrônica	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Informática						32	32	32	32
Informática Para Internet <sup>21</sup>	32	32	32	32	32				
Lazer						32	32	32	32

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações do IFRS.

Com exceção do primeiro ingresso de estudantes do curso de Lazer ocorrido em 2016 – o qual foi realizado através de um sorteio público – todos os demais ingressos ocorreram por processo seletivo através de uma prova classificatória. Cada

<sup>21</sup> Do ano de 2011 até o ingresso de 2015, o curso oferecido de Informática era denominado Informática para Internet. A partir do ingresso do ano de 2016, o curso foi reestruturado e passou ser ofertado o Curso de Informática.



curso passou por alterações curriculares<sup>22</sup> desde seu início, e cada um deles possui uma organização curriculares distinga entre si.

O curso de Eletrônica “Propicia o aprendizado no desenvolvimento de projetos, instalação, manutenção, medições, testes, procedimentos de controle de qualidade e gestão da produção de equipamentos e sistemas eletrônicos”<sup>23</sup> e tem como área de atuação “Indústrias automobilísticas, de equipamentos eletrônicos, telecomunicações, material eletroeletrônico, equipamentos biomédicos, produtos de computação, prestadoras de serviços de telecomunicações, radiodifusão, automação, conserto e manutenção de equipamentos eletrônicos”<sup>24</sup>. A duração do curso é de 4 anos mais a realização do estágio, o turno é integral e o ingresso ocorre no 1º semestre de cada ano.

O Curso de Informática objetiva:

formação ampla, capaz de atender o desenvolvimento, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas, incluindo hardware e software, visando aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos, bem como especificação de componentes e equipamentos, suporte técnico, procedimentos de instalação, configuração, utilização de protocolos e arquitetura de redes, identificação de meios físicos e padrões de comunicação de programas de computador<sup>25</sup>.

O curso tem como área de atuação<sup>26</sup> organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. A duração do curso é de 4 anos, o turno é diurno (manhã ou tarde, de acordo com o ano de ingresso) e o ingresso ocorre no 1º semestre de cada ano.

Já o curso de Lazer tem como objetivo:

problematizar o acesso à cultura não apenas como um produto de consumo, trabalhando o conceito de lazer como objetivação da diversidade cultural, materializada em intervenções políticas no território. Oportuniza ao estudante repensar as possibilidades profissionais a partir das relações que se estabelecem entre trabalho e lazer, compreendendo o lazer como Direito Social e espaço que necessita de planejamento, organização<sup>27</sup>.

---

<sup>22</sup> Maiores informações a respeito dos cursos podem ser obtidas em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/cursos/>>, disponível em: 06 dez. 2018.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-eletronica/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-eletronica/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-informatica/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-informatica/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-lazer/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

Está previsto como área de atuação “Instituições públicas, privadas e do terceiro setor, parques temáticos, centros culturais, clubes, hospitais, centros de reabilitação, hotéis, colônias de férias, cruzeiros marítimos, acampamentos, além de empreender seu próprio negócio”<sup>28</sup>. A duração do curso é de 3 anos, o turno é integral e o ingresso ocorre no 1º semestre de cada ano.

Assistência Estudantil do *Campus* Restinga realizou um levantamento em junho de 2018 para identificar a situação dos estudantes do *campus* desde o primeiro ingresso a partir do sistema acadêmico. Cada estudante recebeu a seguinte classificação: “formado”, para aqueles que integralizaram completamente o curso; “desligado-desistência”, para aqueles estudantes maiores de idade que formalizaram sua desistência da vaga; “desligado-evasão<sup>29</sup>”, para aqueles que não realizaram a matrícula por dois períodos letivos consecutivos; “desligado-transferência”, para aqueles que formalizaram sua transferência para outra escola; “desligado-mudança de curso”, para aqueles que solicitaram a transferência interna para outro curso de EMI do *campus*; e, finalmente, “estudante matriculado” para aqueles com vínculo regular<sup>30</sup> com a instituição.

Nos Gráficos 1, 2, e 3 é possível identificar a situação dos estudantes do EMI do *Campus* Restinga.

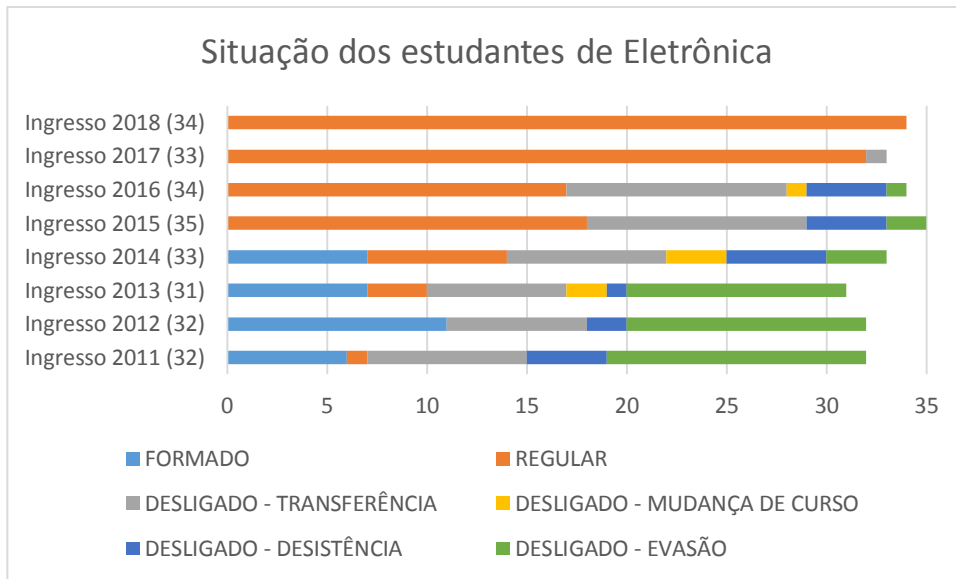
---

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-lazer/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

<sup>29</sup> Conforme o Art. 120 da Organização Didática do IFRS, o estudante é considerado evadido quando não tiver renovado a matrícula por dois períodos letivos consecutivos. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/OD-Alterada-Publica%C3%A7%C3%A3o-Portal-1.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

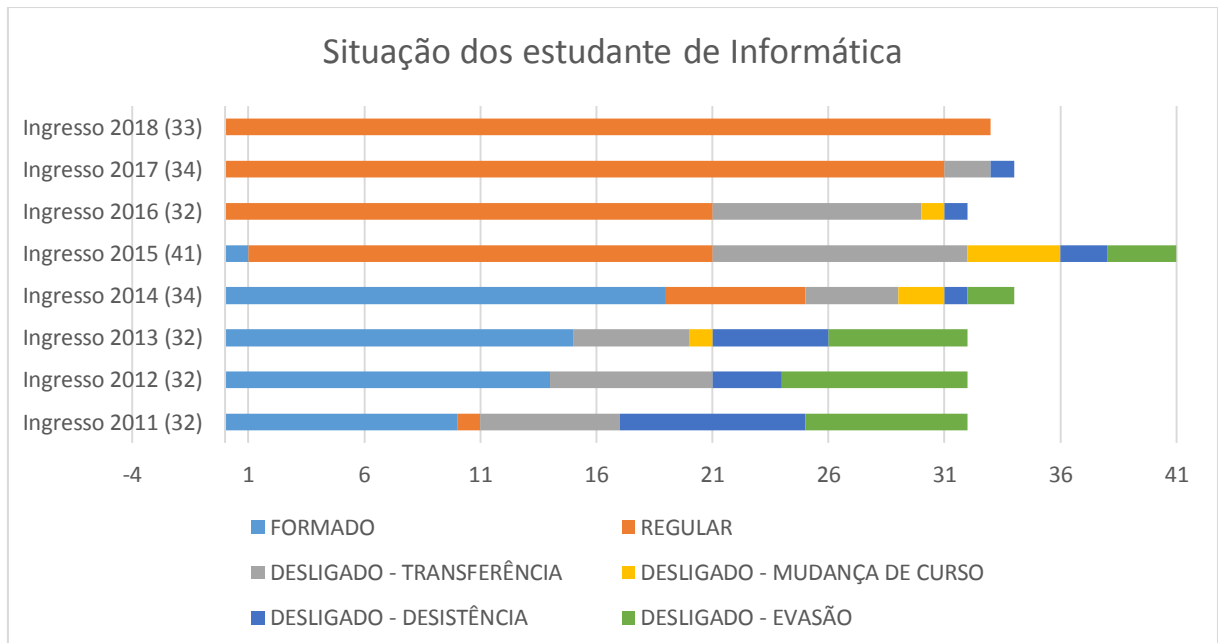
<sup>30</sup> O número de estudantes matriculados pode mascarar ainda desistências em pleno curso, pois é necessário que o estudante não efetue a rematrícula por dois períodos para ser considerado formalmente desistente.

Gráfico 1 - Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingressos entre 2011 e 2018



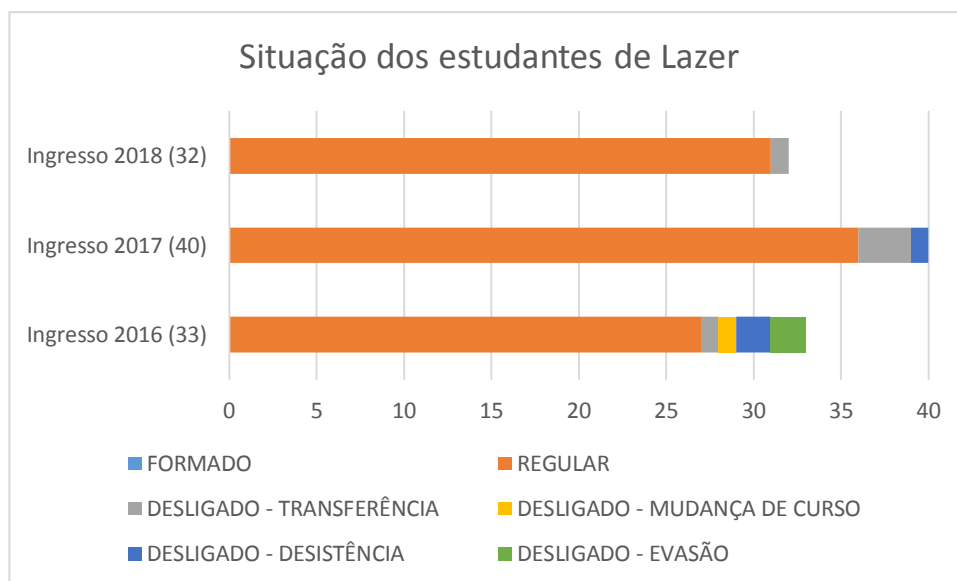
Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação da Assistência Estudantil.

Gráfico 2 - Situação dos estudantes de Informática - Ingressos entre 2011 e 2018



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação da Assistência Estudantil.

Gráfico 3 - Situação dos estudantes de Lazer - Ingressos entre 2016 e 2018



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação da Assistência Estudantil.

Do quadro geral apresentado o quantitativo de desistências chama a atenção especialmente por estarmos lidando com uma instituição pública que objetiva promover justiça social e por nos depararmos em um local de periferia urbana. O número de desligamentos (excluídas os casos de mudança interna de curso) é de 115, 91 e 10, respectivamente nos cursos de Eletrônica, Informática e Lazer. Em relação ao total de estudantes ingressantes por curso, o percentual respectivo é de 43,56%, 33,70% e 9,52%. Esses percentuais computam desistências precoces ocorridas nos primeiros anos dos cursos, ou seja, pode haver ainda um aumento no número de desistentes conforme os estudantes permanecem mais tempo no curso. Como apresentando no início desta tese, considerando as quatro primeiras turmas ingressantes no EMI (turmas de 2011, 2012, 2013 e 2014) o desligamento formal corresponde a 67,18% no curso de Eletrônica e 50% na Informática. Sublinho novamente o fato de que estamos lidando com uma instituição pública que bebe de um seio normativo dotado de garantias para a permanência e o êxito estudantil. Soma-se a característica de o *campus* contar com uma equipe de servidores altamente qualificados<sup>31</sup> capazes de fornecer espaços de aprendizado através de ensino,

<sup>31</sup> O grupo de servidores e seus respectivos currículos está disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/servidores/>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

pesquisa e extensão. O *campus* dispõe de 61 professores em Regime de Dedicção Exclusiva<sup>32</sup> em um ambiente<sup>33</sup> que possui: 16 salas de aula com capacidade para 40 alunos; 14 laboratórios (4 laboratórios de informática, 5 laboratórios de eletrônica, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de arquiteturas, 1 laboratório de desenho técnico, 1 laboratório de idiomas e informática, 1 laboratório de jogos e dinâmica em grupo); 4 salas temáticas (1 de artes, 1 de empreendedorismo, 1 robótica, 1 humanas); 18 salas diversas (2 sala de bolsistas, 2 sala de professor, 11 salas administrativas, 2 salas de reuniões, 1 mini auditório).

Ao fazer um cotejamento entre as condições objetivas de pessoal e infraestrutura do *campus* com o número de estudantes que desiste de sua formação, emerge uma grande incongruência preocupante que leva à necessidade de compreender os elementos intervenientes para a permanência e o êxito estudantil. Do ponto de vista pragmático, não seria um exagero esperar um número maior de concluintes considerando, como perspectiva, a triangulação “perfeita” entre o conjunto normativo progressista, instalações prediais adequadas e diversificadas e uma equipe de servidores pertencentes a carreias públicas dotadas de viabilidade para o desenvolvimento pessoal em sua educação formal e na educação continuada. Um caminho possível se desdobra em identificar algumas condições sociais que impulsionem o êxito escolar dos estudantes.

---

<sup>32</sup> Conforme o § 2o do Art. 20 da Lei Federal Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, “O regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12772.htm)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

<sup>33</sup> Os indicadores de 2017/2 do *Campus* Restinga estão disponíveis em: <[https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017710211239545indicadores\\_2017-2.docx\\_\(1\).pdf](https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017710211239545indicadores_2017-2.docx_(1).pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

### 3. O ÊXITO ESCOLAR A PARTIR DE UMA TRADIÇÃO DISPOSICIONALISTA

#### 3.1 UMA ABORDAGEM EM BOURDIEU PARA O ÊXITO ESCOLAR

##### 3.1.1 Manutenção da ordem na democratização

Trazer o foco para a obra da amplitude e relevância de Pierre Bourdieu certamente não se configura em uma tarefa fácil. Pretendo, contudo, sublinhar os principais pontos que pude congrega com o intuito de demonstrar a pertinência que alguns de seus conceitos e noções podem oferecer para o embasamento teórico e analítico desta pesquisa. Preliminarmente é preciso explicitar que embora suas publicações remontem a um contexto histórico que carrega um conjunto de diferenças prementes se comparadas ao contexto atual, seu horizonte analítico se estende de modo fecundo para compreensão do êxito escolar no EMI do *Campus Restinga*, mote que pretendo sistematizar neste capítulo. Valle (2008) destaca que Bourdieu se interessou pelas sutilidades das relações cotidianas, procurando desvelar as formas de exercício de poder e os mecanismos de dominação e reprodução social. Esses elementos explorados no mundo empírico de forma sistemática através do rigor da pesquisa se configuram numa referência teórico-metodológica bastante capaz de aguçar meu olhar enquanto pesquisador para o êxito escolar no EMI do *Campus Restinga*.

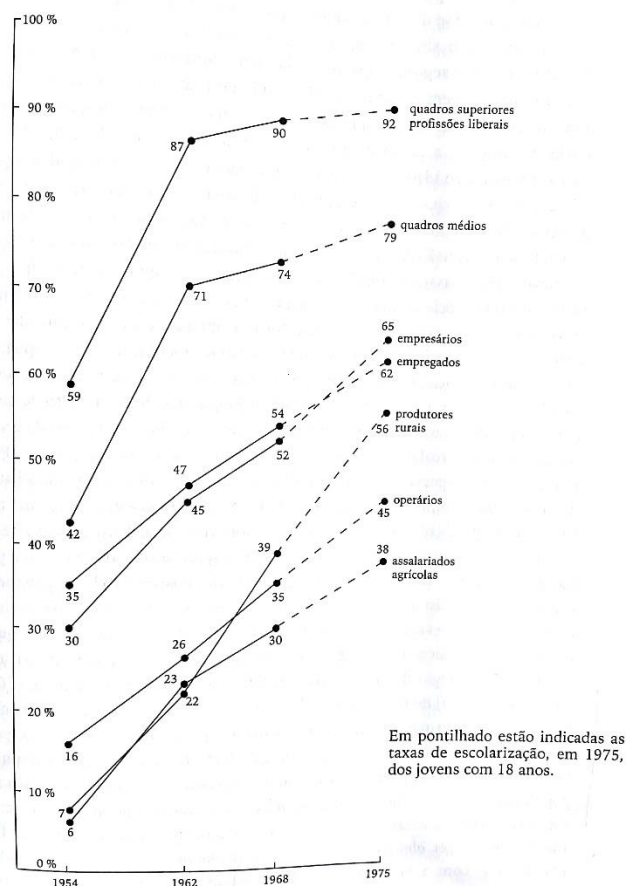
Dentre os fundamentos que aproximam a pertinência do uso de Bourdieu, repiso em especial o fato de que ele traz à cena acadêmica o contexto das décadas de 1960 e 1970 quando a democratização e expansão da educação formal na França ganhava fôlego, e posteriormente, em igual intensidade, emergiu uma frustração social gerada no seio da juventude que, apesar de ter galgado o acesso às escolas e às universidades, permaneceu com o mesmo diapasão prévio das desigualdades sociais anteriores apresentadas no que diz respeito à ausência de acesso às posições de maior prestígio social do mundo do trabalho. O autor sustenta que para o exercício de uma mesma função de trabalho, os indivíduos passaram a ter um percurso maior de educação formal, havendo assim uma inflação dos diplomas e não uma ascensão social abrangente mediante a maior escolarização dos trabalhadores:

A defasagem entre as aspirações produzidas pelo sistema escolar e sua oferta concreta de oportunidades é, em uma fase de inflação dos diplomas, um fato estrutural que, em diferentes graus – segundo a raridade dos respectivos diplomas e segundo sua origem social -, afeta todos os membros de uma geração escolar. Tendo ingressado, recentemente, no ensino médio,

as classes são levadas a esperar, pelo simples fato desse acesso, o que este proporcionava no tempo em que, praticamente, estavam excluídas deste ensino. Tais aspirações – que, em outro tempo e para outro público, haviam sido perfeitamente realistas por corresponderem a oportunidades objetivas – são frequentemente desmentidas, de formas mais ou menos rápida, pelos veredictos do mercado escolar ou do mercado de trabalho. O menor paradoxo do que é designado por “democratização escolar” não será precisamente o fato de ter sido necessário que as classes populares – até então, sem terem dado importância ou terem aceito inadvertidamente a ideologia da “escola libertadora” – passagem pelo ensino secundário para descobrir, mediante a rejeição e a eliminação, a escola conservadora? (BOURDIEU, 2017c, p. 135-136).

Chama a atenção a sistematização dos dados elaboradas pelo autor no que se refere à análise da taxa de escolarização dos jovens franceses entre os anos de 1954 e 1968 (Gráfico 4) e da evolução das classes sociais e a relação com o sistema escolar (Tabela 3).

Gráfico 4 – Translação das taxas de escolarização dos jovens com idade entre 16-18 anos, entre 1954 e 1968 na França



Fonte: (BOURDIEU, 2017c, p. 153).

Tabela 3 – Evolução Morfológica das diferentes classes sociais e evolução de sua relação com o sistema de ensino (1954-1968) na França

	Taxa de evolução morfológica (base 100 em 1954)	Taxa de titulares do BEPC e acima (homens) (%)		Probabilidades de acesso ao ensino superior (%)		Taxa de escolarização (16-18 anos) (%)		
		1962	1968	1961 1962	1965 1966	1954	1962	1968
assalariados agrícolas	53,7	0,8	1,6	0,7	2,7	8,0	23,3	29,7
produtores rurais	65,2	1,6	2,7	3,6	8	7,5	22,5	38,8
operários	122,8	2,0	2,9	1,4	3,4	16,3	26,1	35,4
empresários da indústria e do comércio	89	8,5	11,3	16,4	23,2	30	45,0	51,7
empregados	120,4	14,7	19,2	9,5	16,2	34,9	47,0	54,3
quadros médios	168,3	39,9	43,3	29,6	35,4	42,6	71,0	74,6
quadros superiores, profissões liberais	167,8	69,5	73,4	48,5	58,7	59,3	87,0	90,0

Fonte: (BOURDIEU, 2017c, p. 152).

É possível perceber claramente que, ao longo do tempo, a taxa de escolarização e a taxa dos titulares do BEPC<sup>34</sup> aumentaram em todas as classes e frações de classe mencionadas pelo autor. No caso do Brasil, a democratização do acesso à educação em todos os níveis pode ser identificada conforme disposto na Tabela 4:

<sup>34</sup> Nesta tabela o termo BEPC significa a abreviação de “brevet d'études du premier cycle du second degré” que equivaleria a ser aprovado no 9º ano do Ensino Fundamental Brasileiro.



Tabela 4 – Escolaridade dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos.

## Jovens de 18 a 29 anos Segundo Nível de Escolaridade (%)

Nível de escolaridade	Anos					Ampliação/redução			
	1993	1998	2003	2008	2011	93/98	98/03	03/08	08/11
- 1 ano	8,6	6,7	4,6	3,3	4,4	-22,90	-30,78	-27,35	31,6
Prim. incompleto	13,8	11,2	7,5	4,1	2,6	-18,92	-33,27	-45,18	-36,2
Prim. Completo	13,5	10,4	7,0	4,3	2,8	-22,63	-33,33	-38,09	-35,2
EF incompleto	22,6	22,2	17,5	13,2	10,7	-1,98	-20,83	-24,72	-19,0
EF completo	11,2	11,1	10,3	10,0	10,5	-0,67	-7,18	-3,34	4,7
EM incompleto	8,7	11,1	12,2	12,7	12,0	27,58	9,71	3,73	-5,5
EM completo	14,1	18,4	28,6	36,2	38,7	30,50	55,61	26,45	7,1
Sup inc/com	6,9	8,1	11,3	15,7	18,0	17,31	38,85	38,72	14,8
S/inf	0,5	0,8	1,0	0,6	0,3	55,26	28,26	-42,57	-37,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				

Fonte: Picanço (2015, p. 156).

Vislumbro que a abordagem de Bourdieu vem ao encontro do cenário contemporâneo de expansão da educação pública brasileira, em especial no IFs, uma vez que uma de suas inquietações de pesquisa também diziam respeito a persistência das desigualdades em face à democratização da educação francesa na década de 1960:

Bourdieu (e seus colaboradores) constrói sua reflexão teórico-crítica a partir da análise do sistema educacional francês, justamente na segunda metade dos anos 1960, quando o Estado alardeava o sucesso das políticas de democratização do ensino. Desde então, ele não deixaria de aprofundar e afinar seus questionamentos e de revelar (com dados incontestáveis) a persistência de desigualdades profundas no que concerne ao acesso, à permanência, às diferenças entre percursos escolares, conforme as classes sociais, o sexo, a origem socioprofissional, o local de moradia. (VALLE, 2007, p. 132)

Embora o número de estudantes que vêm ingressando no Ensino Médio Integrado tenha aumentado, a taxa de conclusão destes cursos segue muito baixa como pôde ser identificado nas seções 1.2 e 2.2 desta tese. Nesta esteira é preciso lembrar do conjunto de desigualdades sociais que caracteriza o cenário brasileiro.

Embora os defensores da meritocracia não reconheçam os desafios estruturais inerentes à democratização da educação básica no Brasil, Bourdieu e Passeron já anunciavam o reflexo de tais desigualdade no contexto francês da década de 60:

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escola, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 92).

Essas taxas de êxitos escolar restrito a poucos estudantes no EMI corrobora para a tese defendida por Bourdieu de que a educação formal acaba reproduzindo majoritariamente a desigualdade social que existe fora dos muros escolares. Através de um *modus operandi* sutil de exclusão, as classes e frações de classe com os maiores índices de vulnerabilidade social seguem à margem da chancela institucional que a escola apregoa.

A tradição disposicionalista explorada por Bourdieu procura desvelar um conjunto de relações de dominação e os modos em que elas são operadas dentro da sociedade através das relações sociais. Realizando sua formação inicial em Filosofia e explorando o mundo empírico através de um lastro bastante amplo de objetos de pesquisa, Bourdieu consegue demonstrar com rigor e precisão que a agência dos indivíduos não é um resultado puro de um cálculo racional mediante as condições objetivas do contexto onde estão inseridos. Neste íterim, emergem com densidade dois aspectos sociais que se retroalimentam negativamente: (I) a escola que “elege os eleitos” a partir da apreensão de um conjunto de disposições sociais “agradáveis” ao sistema de ensino; (II) o ajuste não totalmente consciente das aspirações e planos dos agentes sociais com relação ao futuro os quais seriam influenciados significativamente pela posição social ocupada pelos mesmos.

Ambos os fatores convergem de modo cruel para a manutenção da ordem social e para reforçar a escola como espaço supostamente “igualitário” dotado de isenção e neutralidade, no qual a meritocracia escolar serviria para separar aqueles que, sem distinção de condições sociais objetivas, adeririam ou não aos ditames majoritariamente herméticos do sistema avaliativo escolar. Para Catani, Catani e Pereira:

O problema proposto por Bourdieu era (e é) inteiramente outro: era (e é) o de mostrar como se dá a forte adesão dóxica dos agentes sociais à ordem estabelecida e como o sistema de ensino, sobretudo a partir das formas de classificação escolarmente sancionadas e reproduzidas, está implicado nesta adesão, quer dizer, nessa cumplicidade impensada, pré-reflexiva, incorporada como uma “segunda natureza”. (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 69).

Com efeito, atualmente o campo da Sociologia da Educação parece pacificar – ainda que em diferentes intensidades – a interveniência da posição social no desempenho escolar estudantil e na adesão à doxa<sup>35</sup> escolar. Para Ione Valle, Pierre Bourdieu se propõe “a transformar a sociologia numa ‘ciência total’, capaz de restituir a unidade essencial da prática humana” (VALLE, 2007, p. 119). O intuito de tentar compreender a prática humana, e no caso específico desta tese, das práticas sociais concernentes às relações com o contexto escolar do EMI do *Campus Restinga*, parece-me imprescindível e fecundo. Tematizar a prática humana, num esforço dotado de densidade acadêmica e rigor metodológico, é fundamental para desvelar processos de dominação e fissuras institucionais num contexto no qual os IFs figuram como bolsões de excelência dentre os espaços de educação básica pública do cenário brasileiro.

Uma visão fatal e determinista, segundo a qual, por exemplo, o mundo social poria nos agentes sociais as cercas estanques de suas percepções e agências, é equivocadamente atribuída a Bourdieu por leitores que não se dispuseram a compreendê-lo de modo fidedigno e integral. Sua abordagem da história incorporada, compreendida por práticas sociais concretas e por apreciações pautadas por diferentes cosmovisões internalizadas, pode contribuir na compreensão do êxito escolar. Conforme Valle:

[Bourdieu] procurou incitar a sociologia a integrar a história nas suas abordagens, por entender que a oposição entre passado e presente é arbitrária e por acreditar que a história se inscreve no corpo sob a forma de *habitus*, manifestando-se tanto no estado objetivo (máquinas, monumentos, livros, teorias) quanto no estado incorporado (sob a forma de dispositivos). (VALLE, 2007, p. 124).

---

<sup>35</sup> Conforme Pinto (2017, p. 158) “A *doxa* contém o sentimento de familiaridade que engendra, sob determinadas condições, o ajuste das estruturas do *habitus* às estruturas objetivas, da ‘história feita corpo’ e da ‘história feita coisa”.

Bourdieu defende que as relações sociais e a conduta humana não poderiam ser explicadas unicamente pela acumulação de capital econômico. Valle (2007, p. 123) explica que “Para Bourdieu, o mundo social é um espaço multidimensional, que não pode ser reduzido a um determinismo econômico de classe, pois se apresenta diferenciado em campos relativamente autônomos”. Não se trata de excluir a variável econômica no esforço científico de analisar a conduta humana, mas de marcar uma posição epistemológica em que o capital econômico seria um entre outros capitais (como o cultural, escolar, social e simbólico) atuantes para a composição do senso prático dos agentes sociais.

Na abordagem de Bourdieu ganha peso o processo de incorporação das disposições sociais. Os esquemas de percepção e de ação – os quais são produtos de aprendizagem – conceberiam as condutas sob a forma de disposições (VALLE, 2007). Ao mesmo tempo, Bourdieu se dedicou a demonstrar a “desnaturalização do mundo social”, no intuito de desvelar as regras do jogo intelectual, dos cientistas, dos pensadores, dos políticos e dos educadores (VALLE, 2007).

Esse aparato conceitual de Bourdieu permite, em nível microssociológico, aproximar lentes interpretativas no que se refere a incorporação do êxito escolar explicitando elementos que integram os agentes sociais em seu mosaico de subjetividade e objetividade. A tensão entre a pré-reflexividade e reflexividade dos indivíduos desveladas a partir das análises do passado incorporado viabiliza desvelar não só um “perfil discente”, mas uma trama sociológica banhada em gêneses e atualizações disposicionais que referendaram o êxito escolar, o qual, na teoria de Bourdieu, impulsiona o ambiente escolar a reproduzir as desigualdades sociais existentes previamente.

### **3.1.2 Escola como reprodutora das desigualdades sociais**

Bourdieu e Passeron construíram uma teoria inovadora sobre o sistema de ensino e seu papel na sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Eles procuraram demonstrar que a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção da estrutura de classes sociais passariam pela chancela dos sistemas de ensino. A cultura legítima transmitida pela escola não estaria fundamentada em nenhuma razão objetiva e/ou universal, mas seria um arbitrário cultural dos grupos dominantes.

A noção de arbitrário cultural se aproximaria de uma concepção antropológica de cultura na qual nenhuma cultura poderia ser definida como superior à outra. A conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima deve ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários culturais em disputa. A capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força específica de uma classe social que o sustenta.

A autoridade e a legitimidade alcançadas por uma ação pedagógica seriam proporcionais à capacidade de se apresentarem como não arbitrárias e não vinculadas a nenhuma classe social. Ainda para os autores, a compreensão e assimilação da comunicação pedagógica dependeria do domínio do código necessário à decifração dessa comunicação. Esse domínio variaria conforme a distância entre o arbitrário cultural da escola e a cultura familiar de origem dos alunos. A partir de um arbitrário cultural, o sistema escolar se encarregaria de excluir sistematicamente aqueles que tiveram um processo de socialização longe da cultura dominante apreendida pela escola.

Bourdieu e Passeron sustentam que cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. A posse de um capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio da língua culta seria a ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar.

Para Bourdieu, o êxito escolar guardaria uma forte relação com herança cultural:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2017b, p. 46).

As atitudes e os sistema de valores implícitos seriam frutos da posição social ocupada pelo estudante e sua família. O argumento em Bourdieu é o de que a partir da localização do indivíduo na estrutura social, ele vivenciaria uma série de

experiência que estruturariam sua subjetividade, orientando, por decorrência, suas ações subsequentes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Aqueles estudantes e famílias que estivessem “desalinhados” com os valores escolares teriam grandes chances de eliminação. Essa eliminação seria diferencial pois ocorreria de modo divergente em cada uma das classes sociais (BOURDIEU, 2017e). Seria a lógica própria do sistema escolar que teria por função conservar os valores que balizam a ordem social (BOURDIEU, 2017e).

Bourdieu sustenta que o sistema escolar opera para separar os detentores do capital cultural daqueles que não o possuem:

O sistema escolar age como demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural daquelas que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2017d).

Não se trata apenas de desvelar que a relação estudantil com o êxito escolar se vincula ao patrimônio cultural enquanto artefato inerte, mas enquanto um patrimônio orgânico e ativo capaz de lançar mão de estratégias, na maioria das vezes infraconscientes, que ajustam aspirações e ações profissionais e estudantis para manutenção e/ou elevação de sua posição social.

Os movimentos da bolsa de valores escolar são difíceis de antecipar e aqueles que podem se beneficiar, através da família, dos pais, irmãos ou irmãs etc., ou de suas relações, de uma informação sobre os circuitos de formação e seu rendimento diferenciado, atual e virtual, podem alocar melhor seus investimentos escolares e obter o melhor lucro de seu capital cultural. Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar – e social – se vincula à origem social. (BOURDIEU, 2017d, p. 42).

Este último trecho parece ressoar na realidade do *Campus Restinga*. Considerando que o EMI ofertado pelo *campus* pode fornecer, além de uma certificação técnica, uma preparação satisfatória para a realização de exames que permitem o ingresso no Ensino Superior (como o ENEM e os vestibulares), muitos estudantes e famílias acabam buscando um curso ali com este fim específico. Na pesquisa que realizei em nível de mestrado (ZIBENBERG, 2016), a maior parte dos

estudantes que permaneceu com êxito até o último ano dos cursos de EMI tinha aspiração de continuidade de estudos em Nível Superior.

Entendo que a teoria bourdieusiana traz elementos contundentes para subsidiar, do ponto de vista analítico, as causas do êxito ou exclusão escolares. Localizar quais elementos disposicionais estão engendrados nas trajetórias estudantis, permitindo cotejá-los com os “crivos” escolares, parece-me um caminho robusto para a análise do meu objeto de pesquisa. Concordo com Valle (2007, p. 127) quando afirma que Bourdieu ocupou-se em desvelar como ocorre “a adesão dos agentes sociais à ordem estabelecida e como o sistema de ensino está implicado nessa adesão, nessa cumplicidade impensada, pré-reflexiva, incorporada pelas formas de seleção e classificação, sancionadas e reproduzidas pela escola.”.

Todavia, ao mesmo tempo em que a teoria de Bourdieu, no que se refere aos sistemas de ensino, seja bastante consistente do ponto de vista empírico e analítico, ela recebeu algumas críticas. Dentre elas, destaco alguns apontamentos que Margaret Archer (1983) faz no que se refere ao uso não teórico do termo “sistema”. As ponderações da autora não são em torno das conclusões básicas da teoria da reprodução das desigualdades sociais que os sistemas de ensino fariam, mas se referem às implicações teóricas dessa forma de explicar. Ela destaca três pressupostos equivocados na abordagem de Bourdieu: penetrabilidade, segundo a qual as estruturas penetrariam indistintamente os contextos educacionais e influenciariam as práticas dos atores educacionais de forma direta; complementariedade, segundo a qual o equilíbrio de poder no sistema educacional estaria alinhado com o equilíbrio de poder da sociedade; e, finalmente, homogeneidade, que estaria ligada a perspectiva de que Bourdieu minimizaria as características particulares que existiriam dentro dos sistemas educacionais (ARCHER, 1983). Embora a teoria de Bourdieu possa apresentar limites e fissuras, creio que ainda permanece sólido seu afã em identificar a reprodução das desigualdades sociais sob a chancela escolar.

Conjuntamente com Monique de Saint-Martin, Bourdieu assevera uma crítica bastante explícita a respeito das categorias dos juízos realizados pelos professores. Essa crítica demonstra o fato de que o julgamento professoral se apoia em critérios difusos pautados pela origem social dos estudantes. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2017). Para eles “a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são

socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado.” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2017, p. 218). Ou seja, o julgamento professoral, não consciente e dotado de uma percepção subjetiva que extrapola os limites de avaliações concretas de trabalhos escolares (exercícios, provas, produções escritas, etc.), é afinado com vistas a exaltar aqueles estudantes que têm uma origem dominante, ou ainda, um capital cultural favorável e rentável do ponto de vista escolar.

Creio que a maior perversidade que esse sistema apresenta – no qual o juízo professoral difuso compõe apenas uma manifestação – é o fato de que sua operacionalização nefastamente excludente é sutil e assentada numa suposta “igualdade de condições”: usualmente é utilizado o mesmo instrumento avaliativo para todos os estudantes de uma classe em um determinado tempo e espaço. Ou seja, a avaliação professoral assume um caráter de avaliação cultural em sentido lato. Tal fundamentação arbitrária em um instrumento avaliativo “igual” denota um reforço para a manutenção das desigualdades sociais previamente estabelecidas ao ingresso na educação formal: “a homologia entre as estruturas do sistema de ensino e as estruturas mentais dos agentes (taxinomias professorais) está no princípio da função de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade.” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2017, p. 218).

No que se refere ao *habitus*, outro elemento que me parece muito instigante – apesar de infelizmente ser extremamente cruel na conformação social brasileira, sobretudo no sistema de ensino – é a distribuição desigual do *habitus* pelas diferentes classes sociais, o qual também é forjado no e pelo meio social. Assim, os gostos, as percepções, e no que se refere mais estreitamente a esta pesquisa, as estratégias e a relação com a educação formal, estão mediadas por uma incorporação social:

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social, é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. (BOURDIEU, 2017c, p. 164).

Nessa esteira, o contexto sociocultural onde os estudantes se encontram e especificamente a constelação de agentes sociais com os quais eles convivem, pode fomentar uma transposição desse senso prático de agência social:

Necessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepções capazes de fornecer sentido às práticas



engendradas dessa forma, o *habitus*, enquanto **disposição geral e transponível**, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é o que faz com que o conjunto das práticas de um agente – ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes – são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos – ou mutuamente convertíveis – e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida. (BOURDIEU, 2017c, p. 163) **[grifo meu]**.

Em suma, para Bourdieu os estudantes chegam à escola com um capital cultural desigual e o sistema de ensino, ao tratá-los como iguais, acaba por reproduzir as desigualdades iniciais. A escola transforma diferenças sociais em desigualdades socialmente legitimadas e as naturaliza como decorrentes da meritocracia, sendo o sistema de ensino o unificador entre a função de inculcação (incorporação de um *habitus*) à função de conservação da estrutura de relações entre as classes sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

### 3.1.3 O capital cultural como recurso mobilizável

Bourdieu inova no contexto acadêmico trazendo à cena um recurso que seria extremamente valioso e rentável para os estudantes em sua relação com a educação formal: o capital cultural. Esse conceito permite compreender – numa tradição disposicionalista – que os agentes sociais são dotados de um patrimônio cultural enquanto bagagem de cultura legítima apreendida sob diferentes formas. A produção, posse, apreciação ou consumo de bens culturais legítimos (valiosos conforme estabelecido pelas classes dominantes) angaria um elemento de distinção para os indivíduos detentores em comparação aos que não são dele possuidores, que em analogia ao capital econômico, Bourdieu denominou de capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Para Bourdieu:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar com efeito das “aptidões” naturais quanto à teoria do “capital humano”. (BOURDIEU, 2017a, p. 81).

Bourdieu avança na compreensão de que os estudantes não são sujeitos completamente autônomos dotados de diferentes capacidades de iniciativas ou ainda possuidores de escolhas racionais mais ou menos eficazes para a consecução de um desempenho escolar satisfatório. Ele apresenta o capital cultural como elemento conceitual capaz de sistematizar os diferentes resultados escolares – a partir das diferentes classes e frações de classes – numa ótica de que os agentes sociais ingressariam na escola com quantidades desiguais de capital cultural.

Em sua teoria, ele apresenta três formas possíveis de expressão do capital cultural:

*no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2017a, p. 82)

Capital cultural incorporado diz respeito ao corpo e está vinculado a um trabalho de inculcação e assimilação que custa tempo e se dá pessoalmente entre investidor e investido de maneira usualmente dissimulada, inconsciente e invisível, não sendo possível a transmissão automática (BOURDIEU, 2017b). Capital cultural objetivado diz respeito à posse de objetos (escritos, pinturas, monumentos, etc.), entretanto para que os detentores desses bens culturais convertam os mesmos em capital cultural, é necessária uma apropriação simbólica, como, por exemplo, possuir um máquina, mas possuir também a apropriação que permita seu manuseio específico, na medida em que seja possível obter benefícios do capital objetivado a partir da apropriação específica mediante a presença do capital incorporado (BOURDIEU, 2017b). Com relação ao capital cultural institucionalizado, a presença de um certificado escolar demonstraria uma competência cultural juridicamente garantida, sendo possível estabelecer uma conversão entre capital cultural e capital econômico (BOURDIEU, 2017b). Essa divisão do capital cultural abordada pelo autor permite, de modo bastante didático, compreender a abrangência do capital cultural e algumas de suas facetas.

Considerando que “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 2017a, p. 83) os estudantes que obtiveram êxito escolar no EMI do *Campus Restinga* possuem uma relação com a posse de capital cultural basilar que os habita para a conclusão de seus cursos por, no mínimo, duas razões. Em primeiro lugar por ter visualizado no mestrado que a bagagem de capital cultural familiar foi interveniente naqueles que permaneceram com êxito até o último ano dos cursos de EMI (ZIBENBERG, 2016). Ou seja, há no seio familiar, considerando os inúmeros processos de exclusão social a que estão submetidos os indivíduos sociais até a iminência da conclusão de seus cursos, uma bagagem prévia de capital cultural que coloca esses estudantes em melhores condições de permanência e êxito no *Campus*. Em segundo lugar, pois via de regra, um curso de EMI em um IF pode contemplar a aspiração e as estratégias do estudante e de seu contexto familiar movidas pela “magia coletiva” ou “crença coletiva” de que o capital cultural institucionalizado por um certificado de conclusão do IF pode garantir um reconhecimento externo capaz de angariar distinção, sendo possível futuramente converter este capital cultural institucionalizado em capital econômico e/ou simbólico (BOURDIEU, 2017b). Para Bourdieu (2008, p. 198) “os diplomas escolares são para o capital cultural o que a moeda é para o capital econômico”, ou seja, os diplomas são a manifestação socialmente explícita de uma competência cultural presumida, sujeitas às variações de “mercado” e com valorizações divergentes para o mesmo nível de título conferido por instituições de ensino diferentes.

Por decorrência, o conjunto de noções trazidas permite sustentar a afirmação de uma relação entre o capital cultural dos estudantes e sua origem socioeconômica com seu êxito escolar. Para Nogueira e Nogueira (2017), na teoria de Bourdieu, o capital cultural constitui o fator de herança familiar que mais poderia impactar na definição do destino escolar. Aqueles estudantes que conseguiriam lograr êxito são os que se apropriaram de um capital cultural notadamente reconhecido pelos agentes sociais do *campus*.

### **3.1.4 O senso prático para o êxito escolar**

Compreender as razões pelas quais os agentes sociais agem certamente é um desafio epistemológico de alta complexidade. Os caminhos científicos que levam a

essas respostas estão sujeitos à cosmovisão do pesquisador e às escolhas teórico-metodológicas para sustentá-las. Pretendo aqui sublinhar do seio da teoria da ação de Bourdieu alguns elementos que subsidiam e acenam para o caráter pré-reflexivo do senso prático que está incorporado na vida cotidiana dos agentes sociais. O intuito é agrupar elementos da teoria bourdieusiana para tentar responder, com algum grau de rigor e densidade científica, a seguinte questão: o que impulsiona os agentes sociais a agirem? Ou, mais especificamente, o que move os estudantes a agirem de modo que suas escolhas redundem em êxito escolar? Para Setton (2018, p. 13) “A teoria da prática, elaborada por Bourdieu, constituiria a síntese poderosa de uma teoria da ação, centrada na interiorização precoce de um sistema de disposições, e sua eficácia e durabilidade dariam conta de todos os tipos de atividades”.

Creio que um primeiro elemento importante a ser explicitado é o caráter pré-reflexivo ou não-consciente do senso prático dos indivíduos. Para Bourdieu, a relação entre os agentes sociais e a estrutura ocorre de modo dinâmico e localizado espaço-temporalmente. A estrutura é estruturante das práticas sociais e, ao mesmo tempo, estruturada pelas práticas sociais.

O mundo social passa a ser objeto de entendimento a partir da relação entre suas divisões objetivas e os esquemas de percepção, de pensamento e de ação instituídos nas práticas. [...] Ao evocar a relação entre estrutura social/objetiva e estrutura mental/cognitiva, o autor [Bourdieu] traz à tona a constituição dos esquemas geradores de classificações e de práticas classificatórias que funcionam em estado prático por serem produtos da incorporação de uma posição social. (HEY, 2017, p. 191).

Não se trata, portanto, de um determinismo hermético e homogêneo que a ordem social imporia aos indivíduos mediante suas posições sociais. Trata-se de uma relação dialética e atualizável que circunscreveria as percepções e ações dos agentes na relação contextual com a estrutura. Na teoria de Bourdieu não há liberdade completa de ação, os imprevistos aconteceriam ainda dentro de limites estruturais. Os atos e os pensamentos dos agentes ocorrem a partir de “constrangimentos estruturais” (THIRY-CHERQUES, 2006).

Bourdieu aponta explicitamente o caráter não-consciente do sentido prático que move os agentes sociais:

Cada agente, saiba-o ou não, queira-o ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo e, porque as suas ações e as suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual não é o produtor e que não domina

conscientemente encerram uma “intenção objectiva”, como diz a escolástica, que supera sempre suas intenções conscientes. (BOURDIEU, 2002, p. 175)

Na teoria de Bourdieu, que através do conceito de *habitus* coloca o senso prático dos agentes entre um determinismo estrutural e um subjetivismo desvinculado de qualquer origem social, é posto em cheque a ideia de ação racional livre de um indivíduo dotado de autonomia ampla capaz de realizar escolhas livres. Com efeito, o êxito escolar deixa de ser compreendido como um resultado de simples e voluntárias escolhas de práticas escolares para ser desvelado como uma relação complexa entre a estrutura, os processos de socialização, os contextos e as atualizações disposicionais a que estão submetidos os estudantes, produzindo assim uma adesão pré-reflexiva à doxa escolar.

[...] as estruturas que são constitutivas de um tipo particular de meio ambiente (e. g. as condições materiais de existência características de uma condições de classe) e que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma das regularidades associadas a um meio ambiente socialmente estruturado produzem *habitus*, sistemas de disposições duradouras, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada serem o produto da obediência a regras, objectivamente adaptadas ao seu fim sem suporem a mira consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para os atingir, e sendo tudo isto, colectivamente orquestradas sem serem o produto da acção organizadora de um maestro de orquestras. (BOURDIEU, 2002, p. 163-164).

Como aponta Bourdieu, as estruturas estão integradas às condições materiais de existência. O diapasão que afina o senso prático é constituído a partir das posições sociais ocupadas pelos agentes. Disso decorre que a relação com a educação formal – no senso comum dotada de igualdade de condições – possui “caminhos” distintos mediante os sistemas de classificação divergentes correspondentes às diferentes trajetórias de vida marcadas pela desigual distribuição de capitais (econômico, cultural, escolar, simbólico). Ganha maior robustez argumentativa se tomarmos como objeto da realidade um contexto tão desigual quanto como a realidade da sociedade brasileira. Não é por acaso, ou por obra aleatória do destino brasileiro, que hegemonicamente as classes e frações de classes sociais que possuem os patrimônios culturais mais favorecidos, são aquelas também que usufruem das profissões mais prestigiosas e com as maiores remunerações no mundo do trabalho.

Cabe ressaltar que as trajetórias individuais pautadas pela origem social não são um reflexo automático a esse pertencimento, nem sequer o fruto de uma escolha racional frente a um cálculo de probabilidade de sucesso mediante as condições sociais e as decorrente escolhas de percursos escolares e profissionais. Emerge, do ponto de vista teórico, a noção de disposição, a qual dá conta de desvelar as diferentes impulsões sociais internalizadas com as quais os agentes sociais percebem e agem no mundo social.

O termo 'disposição' parece particularmente ajustado para exprimir aquilo que o conceito de *habitus* recobre (definido como sistemas de disposições): com efeitos, exprime, em primeiro lugar, o *resultado de uma acção organizadora* apresentando então um sentido muito próximo de termos com o de estrutura; designa, por outro lado, uma *maneira de ser*, um estado habitual (em especial do corpo) e, em particular, uma *predisposição*, uma *tendência*, uma *propensão* ou uma *inclinação*. (BOURDIEU, 2002, p. 163)

Na teoria de Bourdieu, o agente é implicado como um todo pelo pertencimento a um espaço social. As relações com o mundo social se dão a partir de categorias sociais aprendidas e apreendidas no contexto social do qual faz parte o indivíduo. As disposições se internalizariam nos agentes sociais por intermédio dos processos de socialização e inculcação experimentados ao longo da trajetória de vida:

A correlação entre uma prática e a origem social [...] é a resultante de dois efeitos (não forçosamente do mesmo sentido): por um lado, o efeito de inculcação diretamente exercido pela família ou pelas condições originais de existência; por outro, o efeito trajetória social propriamente dita, ou seja, o efeito exercido sobre as disposições e as opiniões pela experiência da ascensão social ou do declínio. (BOURDIEU, 2017c, p. 105).

Além de ser fruto de um conjunto de disposições sociais, Bourdieu prevê que a prática social está sujeita às atualizações contextuais pelas quais passam os agentes sociais. Ou seja, não se trata um estoque disposicional congelado no tempo, mas de inclinações atualizáveis mediante novas experiências que, no caso desta pesquisa, redundam em “êxito” ou “fracasso” do ponto de vista escolar.

### **3.1.5 O *habitus* estudantil**

A divisão entre a compreensão do *habitus* e a compreensão das disposições sociais é conceitual e não epistemológica. Para além do marcador teórico que

fundamenta o *habitus* como um sistema de disposições incorporadas nos agentes sociais, não há uma fronteira que delimite o término das disposições sociais e o início do *habitus* e vice-versa. A constituição do *habitus* é totalmente implicada pelas disposições sociais incorporadas pelos estudantes e as disposições sociais são conformadas pelo *habitus*. A divisão se deve a um arranjo conceitual que reconhece o calibre do conceito do *habitus* e que ao mesmo tempo percebe seus limites e fragilidades quanto à aplicabilidade em casos individuais, especialmente o contexto em tela: espaço temporalmente delimitado onde a sociedade contemporânea produz e é produzida por processos de socialização complexos e difusos, não tão homogêneos como pode ser identificado outrora. Para Setton (2002, p. 65) o *habitus* “pode ser visto com um estoque de disposições incorporadas, mas postas em práticas a partir de estímulos conjunturais de um campo”. Esse é o esforço central de análise desta tese: compreender as relações intraindividuais e interindividuais existentes nas disposições sociais incorporadas pelos egressos que possam fundamentar o êxito escolar situado no EMI do *Campus Restinga*.

Embora o conceito de *habitus* tenha sido explorado e desenvolvido empiricamente em diversos objetos de pesquisa por Bourdieu, ele o construiu a partir do amadurecimento de diversas inspirações teóricas anteriores constituídas por muitos autores:

Habitus é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval, que foi recuperada e retrabalhada depois da década de 1960 pelo sociólogo Pierre Bourdieu para forjar uma teoria disposicional da ação capaz de reintroduzir na antropologia estruturalista a capacidade inventiva dos agentes, sem com isso retroceder ao intelectualismo cartesiano que enviesa as abordagens subjetivistas da conduta social, do behaviorismo ao interacionismo simbólico, passando pela teoria da ação racional. [...] As raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta. No século XIII, o termo foi traduzido para o latim como *habitus* (particípio passado do verbo *habere*, ter ou possuir) por Tomás de Aquino em sua *Summa Theologiae*, em que adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer por meio da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada. Foi usado parcimoniosa e descritivamente por sociólogos da geração clássica, como Émile Durkheim (em seu curso sobre *L'Évolution Pédagogique en France*, de 1904-5), por seu sobrinho e colaborador próximo, Marcel Mauss (mais especificamente em seu ensaio sobre “As técnicas do corpo”, de 1934), bem como por Max Weber (em sua discussão sobre o ascetismo religioso em *Wirtschaft und Gesellschaft*, de 1918) e Thorstein Veblen (que medita sobre o “*habitus* mental predatório” dos industriais em *The Theory of the Leisure Class*, de

1899). A noção ressurgiu na fenomenologia, de forma mais proeminente nos escritos de Edmund Husserl, que designava por *habitus* a conduta mental entre experiências passadas e ações vindouras. Husserl (1973 1947) também usava como cognato conceptual o termo *Habitualität*, mais tarde traduzido para o inglês por seu aluno Alfred Schutz como “conhecimento habitual” (daí sua adoção pela etnometodologia), uma noção que se assemelha à de hábito, generalizada por Maurice Merleau-Ponty (1947) em sua análise sobre o “corpo vivido” como o impulsor silencioso do comportamento social. O *habitus* também figura de passagem nos escritos de outro estudante de Husserl, Norbert Elias, que fala de “*habitus* psíquico das pessoas ‘civilizadas’” no clássico estudo *Über den Process der Zivilisierung* (1937). (WACQUANT, 2007, p. 64-65).

Haja vista a sistematização feita por Wacquant, a teoria disposicional do *habitus* desenvolvida por Bourdieu possui um histórico de maturação extremamente vasto. Sua operacionalização teórico-metodológica permite compreender a prática social enquanto uma relação dialética com a estrutura. Nesta relação, a posição social do agente social seria um elemento de grande relevância na identificação das razões pelas quais os indivíduos agem como tal. Ele é apresentado também como o “princípio unificador e gerador de todas as práticas” (BOURDIEU, 2017c, p. 165).

Bourdieu apresenta o *habitus* a partir da composição de três elementos: *ethos*, os valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana; *héxis*, os princípios interiorizados pelo corpo como posturas e expressões corporais; e finalmente, *eidos*, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade que é base de uma construção da realidade fundada numa crença pré-reflexiva (THIRY-CHERQUES, 2006). Ou seja, no que se refere ao *ethos* é possível compreender um conjunto de valores apreendidos pelo agente social, de modo que sua percepção e suas práticas são atravessadas por uma matriz valorativa que, embora atualizável, é pré-concebida dialeticamente. Com relação a *héxis* corporal, a manifestação do *habitus* não se dá de modo aleatório, mas guarda um ajustamento fino e sutil através de expressões corporais cúmplices de um modo de ser e estar específicos. Já o *eidos* diz respeito uma visão de mundo e a constituição do real a partir de um paradigma indiscutível e profundamente interiorizado.

Para Bourdieu (1983) o mundo social é objeto de três modos de conhecimento: o fenomenológico, o objetivista e, finalmente, o praxiológico:

O conhecimento que chamaremos de fenomenológico [...] explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social com mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui a questão de



suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podem chamar de *objetivista* [...] constrói relações objetivas (isto é, econômicas ou linguísticas), que estruturam as práticas e as representações das práticas [...] ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro [...]. Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interiorizada. (BOURDIEU, 1983, p. 46-47)

Resta claro que a teoria de ação de Bourdieu – na qual o conceito de *habitus* emerge com centralidade – ocupa-se em demonstrar que as práticas sociais não são determinadas definitivamente pelas experiências e pela interação. Também não dizem respeito a uma simples transposição estrutural materializada através de condições sociais determinantes. A ação dos agentes sociais teria como mote justamente uma relação dialética entre o indivíduo e a estrutura. Conforme Setton (2002) o conhecimento praxiológico tem como objeto as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam. Em oposição àqueles críticos de Bourdieu que, por vezes, tomam sua teoria a partir de uma leitura a meu ver equivocada, destaco o caráter fundamental de atualizações dialéticas que ocorrem tanto nas disposições sociais dos indivíduos quanto naquilo que ele denomina estrutura. Ou seja, as pessoas não agem como tal como fruto das mesmas molas da ação, nem sequer a estrutura é imóvel ao longo do tempo. Suas concepções estão em constante atualização e influência recíproca contornando e reconfigurando as práticas sociais. Entretanto, isso não significa dizer que o processo de incorporação histórica nos indivíduos é raso, fluido e volátil: as novas sedimentações disposicionais ocorrem numa dinâmica de tensão contra a chegada de novas informações que se apresentam como oposição às antigas.

O *habitus* tende a garantir sua própria constância e sua própria defesa contra a mudança mediante a seleção que ele opera entre as informações novas, rejeitando em caso de exposição fortuita ou forçada, as informações capazes de questionar a informações acumuladas.[...] o *habitus* tende a se proteger das crises e dos questionamento críticos garantindo-se um meio ao qual está tão pré-adaptado quanto possível. (BOURDIEU, 2009, p. 100).

No que se refere à interiorização da exterioridade e, aos mesmo tempo, à exteriorização da interioridade, a teoria de Bourdieu permite a compreensão da prática

social de modo a garantir um certo nível de agência de um indivíduo sem deixá-la desvinculada de sua posição social e de seu passado incorporado.

Parece-me que o modo de compreensão da prática social proposto por Bourdieu permite uma aplicação teórico-metodológica junto ao contexto escolar, ou seja, as ações estudantis não seriam fruto apenas de seus determinantes sociais incorporados (socialização familiar, disposições sociais, capital cultural, etc.) mas também não seriam fruto de um interacionismo descontextualizado nem sequer tributário de uma escolha racional estudantil. Em especial através do conceito de *habitus* seria possível compreender as práticas estudantis de modo a superar algumas dualidades clássicas: agência *versus* estrutura, indivíduo *versus* sociedade e objetivismo *versus* subjetivismo. Neste cenário, a conjunção do *habitus* somado às condições objetivas de existência explicaria e apontariam com densidade teórica as aspirações e ações dos indivíduos:

De fato, a relação prática que um agente particular mantém com o porvir e que comanda sua prática presente se define na relação entre, de um lado seu *habitus* e especialmente estruturas temporais e disposições em relação ao porvir que se constituíram na duração de uma relação particular com um universo particular de prováveis, e, por outro lado, um estado determinado das possibilidades que lhe são objetivamente concedidas pelo mundo social. (BOURDIEU, 2009, p. 106)

Para melhor compreensão da aplicabilidade conceitual do *habitus* é necessário entendê-lo na relação com outro conceito fundamental da teoria da ação de Bourdieu: o campo. Bourdieu ocupa-se em desvelar os processos de poder e de dominação nas sociedades. Essas lutas entre dominados e dominantes teriam uma lógica própria e estariam localizadas nesse espaço conceitual denominado campo. Bourdieu e Wacquant apontam que:

Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído pelo conjunto dos microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específica e irreduzível àqueles que governam os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem à lógicas diferentes[...]. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 73, tradução nossa).

Ou seja, cada campo é dotado de um conjunto de relações estabelecidas pelos agentes sociais (indivíduos, grupos ou instituições) que ali estão no intuito de

estabelecer uma contínua concorrência para ocupar um local de maior prestígio e centralidade no interior de cada campo. Os campos guardam uma lógica própria através da disputa do monopólio de um conjunto de valores e bens sociais e são dotados de uma autonomia relativa em relação aos demais. Embora haja uma constante disputa através de forças oriundas dos dominantes pertencentes àquele campo para manterem-se neste lugar – a fim de garantir sua reprodução – e forças oriundas dos dominados daquele mesmo campo no intuito de subverter o monopólio dos dominantes, ambos, dominantes e dominados, guardam uma cumplicidade no que diz respeito à manutenção daquele campo e dos interesses sociais correlatos aos mesmo.

Neste esteira é imprescindível compreender conceitualmente o *habitus* específico atrelado a um campo específico (BOURDIEU, 2017a), ou seja, as práticas sociais de um agente estão inseridas em um espaço específico de disputa. Com efeito, uma mesma ação pode ter compreensões e consequências diferentes se forem executadas em campos diferentes. Por exemplo, o domínio de uma liturgia religiosa pode angariar para o agente social um extremo prestígio quando aplicada em um contexto religioso enquanto que não angariará a mesma honra social se for aplicada a um campo jurídico. De tal fato decorre que os capitais, as disposições sociais e a *illusio* de um desses campos são divergentes, embora seja possível observar algum nível de intersecção. Como lembra Valle (2007, p. 128) “os campos são espaços de produção simbólica, nos quais os agentes encontram-se em luta permanente para infundir as categorias de (di)visão do mundo social.”

Portanto, há nessa teoria uma integração pré-reflexiva operada pelo agente social e operante no agente social entre um *habitus* específico e um campo específico. Essa integração se refere às estratégias infraconscientes que impulsionariam os agentes sociais na acumulação de capitais (econômico, cultural, simbólico, etc.). Nesse sentido, Bourdieu e Wacquant explicitam que “A relação entre o *habitus* e o campo é primeiro uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus* que é o produto de uma incorporação da necessidade imanente desse campo ou de uma união de campos mais ou menos concordantes” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 102, tradução nossa).

Uma questão que embasa e justifica minha escolha e reunião deste conjunto de argumentos da teoria da ação de Bourdieu leva em consideração um desejo muito comum do senso difuso professoral de que os alunos correspondam às suas

expectativas e exaltem, ou no mínimo reconheçam, explicitamente, o conjunto de valores simbólicos que tributam os docentes. Mesmo aqueles mais “inocentes” professores que advogam uma suposta neutralidade dos conteúdos e de sua disciplina – o que na teoria de Bourdieu cai por terra considerando a inexistência de conteúdo escolares imparciais – guardam uma posição e uma defesa de uma *doxa* escolar – conjunto muito caro de valores – e uma *illusio* inconsciente bastante atuante no ambiente escolar. Como detentores de poder para, no mínimo, postular um veredicto escolar ao final de um período letivo, a avaliação escolar é atravessada sutilmente pela avaliação do *habitus* estudantil e de seu respectivo senso prático, no cotejamento com as percepções e apreensões incorporadas pelo professor na relação com o mundo social, levando em conta, mais especificamente, sua cosmovisão de realidade.

A ação do senso prático é uma espécie de coincidência necessária - o que lhe confere as aparências da harmonia preestabelecida - entre um *habitus* e um campo (ou uma posição num campo): aquele que incorporou as estruturas do mundo (ou de um jogo particular) "aí se reencontra" imediatamente, sem ter necessidade de deliberar, e faz surgir, sem mesmo pensar nisso, "coisas a fazer" (negócios, *pragmata*) e a fazer "como convém", programas de ação inscritos em diagrama na situação, a título de potencialidades objetivas, de urgências, e que orientam sua prática sem serem constituídos como normas ou imperativos nitidamente recortados pela e para a consciência e a vontade. (BOURDIEU, 2001, p. 174).

Bourdieu (2017c, p. 97) resume a prática dos agentes sociais da seguinte forma: “[(*habitus*) (capital)] + campo = prática”. Podemos então compreender que a prática dos agentes sociais é o resultado do *habitus* atrelado à sua posição no campo a partir de seu estoque de capitais dentro de um jogo de disputas (MATON, 2018). A compreensão da prática dos agentes sociais demanda a compreensão das relações de força que atuam em um campo, das disposições sociais presentes nos indivíduos e dos capitais que estão em jogo nessas disputas.

Bourdieu (2003) estabeleceu algumas leis gerais que regem os campos e Lahire (2017) sistematizou uma síntese a partir de diferentes obras de Bourdieu. Conforme Lahire (2017) o campo apresenta os seguintes elementos fundamentais: um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social; cada campo possui regras do jogo e desafios específicos (presença de interesses sociais específicos); um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições ocupadas pelos diferentes do campo (há uma oposição entre estratégias de

conservação por parte dos agentes dominantes e estratégias de subversão correspondentes aos dominados); é um espaço de lutas que tem como objetivo a apropriação de um capital específico (obtenção do monopólio do capital) ou redefinição deste capital, considerando que esse capital é desigualmente distribuído; embora em constante luta, dominados e dominantes no campo têm interesse que ele exista, mantendo uma “cumplicidade objetiva”; a cada campo corresponde um *habitus* próprio (*habitus* jurídico, futebolístico, etc.) e apenas o que tiverem o *habitus* incorporado do campo tem condições de disputar o jogo e crer na importância dele; e finalmente, todo o campo possui uma autonomia relativa, ou seja, as lutas internas têm uma lógica própria.

No que se refere ao objeto central desta tese – a incorporação do êxito escolar – emerge a centralidade que o conceito de *habitus* pode assumir no intuito de compreender as mediações entre estrutura e subjetividade que redundam em práticas capazes de serem chanceladas satisfatoriamente pelo crivo institucional do *Campus* Restinga. Em outras palavras, a operacionalização do conceito de *habitus* estudantil – considerando a existência de um sistema de disposições que impulsiona os estudantes no sentido de concluir seus cursos de EMI – parece dar conta da compreensão do “êxito escolar” situado historicamente e levando em consideração uma relação dialética entre aspectos internos (gostos, motivações, etc.) e aspectos externos (contextos de socialização, condições socioeconômicas, etc.). Concordo com Setton (2002) quando ela afirma que entende o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que viabiliza pensar a relação e a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Longe de assumi-lo com uma panaceia para compreensão do “êxito escolar”, mas identificando alguns possíveis caminhos de pesquisa capazes de dar sustentação científica, o reconhecimento do *habitus* estudantil permite identificar disposições sociais e respectivas gêneses que compõem a matriz de percepção, apreensão e ação dos egressos. Cabe explicitar que não entendo *habitus* como uma estrada fechada dotada de um destino final único. Comungo com a ponderação de Setton:

*Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. (SETTON, 2002, p. 61).

Outra faceta extremamente enriquecedora como referência teórica é a integração de três dimensões fundamentais analíticas que o conceito de *habitus* permite compreender de modo articulado: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação (NOGUEIRA, 2017). A partir de uma ação concreta observável ou de um relato expositivo a partir de uma pergunta durante a entrevista, o pesquisador tem maior possibilidade de acessar, além do fato concreto, a subjetividade do agente social presente na situação, descrevendo de modo personalizado as implicações inclusive emocionais que circunscrevem o fato concreto e ainda, a viabilidade de correlacionar esses dois elementos anteriores com a localização do agente no(s) campo(s) e no espaço social a partir, por exemplo, do volume e tipo de capitais de que dispõe o mesmo.

Embora a cognição humana abarque um mosaico integrado no qual atuam diversos fatores – fisiológicos, psicológicos e sociais – que podem explicar o pensamento e a respectiva subjetividade, a teoria de Bourdieu atribuiu grande influência do mundo social mesmo nos aspectos mais subjetivos: “Falar de *habitus* é colocar que o individual, e mesmo o pessoal, o subjetivo, é social, coletivo. O *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 101, tradução nossa). Neste aspecto, Bourdieu procura explicitar que até mesmo a subjetividade humana guarda uma relação estreita com a coletividade. A construção da subjetividade estaria sujeita aos diferentes processos de socialização nos quais estão e foram submetidos os agentes sociais.

Outro elemento basilar na compreensão da teoria do *habitus* consiste em identificar a sobreposição cronológica da incorporação das estruturas a partir da constituição do processo de socializações sequenciais, ou seja, o *habitus* constituído na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, sendo que por sua vez, o *habitus* transformado no ambiente escolar será o princípio de todas as experiências ulteriores (BOURDIEU, 1983).

Embora o conceito de *habitus* seja um conceito aplicado de modo mais recorrente em nível macro, entendo que é possível utilizá-lo para compreensão de uma possível forma recorrente de perceber e agir dos indivíduos dentro do contexto escolar, levando a cabo uma maior ênfase microsocial e individual. O amparo conceitual se dá na previsão conceitual de alguns *habitus* específicos como o religioso, jornalístico, médico, pugilístico e científico (BOURDIEU, 2001). Um dos

elementos que compõem a constituição do *habitus* é, sem dúvida, a socialização que ocorre dentro das instituições, como por exemplo, o *Campus Restinga*:

O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundas as posições sociais de que efetivamente desfrutam. A análise de Bourdieu tende, assim, a enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes. (ORTIZ, 1983, p. 17-18).

Todavia é preciso sublinhar que Bourdieu estabelece algumas categorias que devem ser levadas em consideração no que concerne a um registro momentâneo do *habitus*. Bourdieu afirma que existem *habitus* primários (em função da socialização da família) e *habitus* secundários (em função de novo campos ou classe social que o indivíduo passou a ocupar (ARENHART, 2014). Ao final de sua carreira acadêmica Bourdieu (2005) apresenta o que denominou *habitus* clivado que é o produto de uma conciliação dos contrários, ou seja, contradições, sendo ele próprio um exemplo: tendo uma origem social em um estrato baixo, obteve um elevado grau de reconhecimento. Ele também apresentou a ideia de um *habitus* dilacerados, os quais seriam divididos contra eles próprios, em negociação permanente, dotados de ambivalência, com uma dupla percepção de si e, prevendo também, uma pluralidade de identidades (BOURDIEU, 2017f). Bourdieu trata do exemplo de um jovem árabe nascido na França que não consegue se identificar com a escola que o rejeita nem com o pai que ele tem o dever de proteger. Ele também previu um processo denominado *hysteresis* (histerese) no qual haveria uma inércia nos *habitus* cuja tendência espontânea consistiria em perpetuar as estruturas correspondentes a suas condições de produção (BOURDIEU, 2001). Em outras palavras, seria um atraso a incidência de uma força social e o desenvolvimento de seus efeitos mediante as disposições sociais previamente depositadas nos agentes.

Cabe afirmar que no contexto da pesquisa que proponho, não tive a pretensão de encontrar um *habitus* que não estivesse sujeito a atualizações e a tensões internas mediante as múltiplas facetas sociais a que se constituem os agentes sociais. Procurei com a pesquisa dar vazão à necessidade de “um estudo mais minucioso dos

processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 35).

Embora ciente de que o conceito de *habitus* tem limites e de que o mesmo é criticado por alguns autores que o consideram mais adequado para abordagens macrossociológicas, bem como que o mesmo serviria para sociedade mais homogêneas e que haveria muitas lacunas no aparato metodológico apresentado por Bourdieu para a compreensão do *habitus* no mundo empírico, percebo que esse conceito – originário no pensamento de Aristóteles – explica em grande medida o senso prático de ação que cada agente social traz consigo. Todavia é importante deixar claro que o *habitus* “é durável mas *não estático ou eterno*: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou ao mesmo tempo desmanteladas pela exposição a forças externas” (WACQUANT, 2007, p. 67). Nesse sentido, desde o início da pesquisa não tive a expectativa de encontrar o mesmo “*habitus* estudantil” em todos os egressos. A ideia de um senso prático, que é expresso através de uma história incorporada, ajudou a compreender o processo de permanência e êxito escolar em uma instituição pública que teria todo o potencial didático-pedagógico para que o número de concluintes pudesse estar mais próximo da totalidade daqueles que ingressam.

Em suma, fica claro que, embora sujeito a limites, há no conceito do *habitus* de Bourdieu uma potência no que diz respeito à incorporação da estrutura social e da posição de origem no interior de cada indivíduo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017) e que o mesmo permite compreender a mediação entre o indivíduo e a sociedade (SETTON, 2002), na busca de ultrapassar o objetivismo sem cair num subjetivismo (VALLE, 2007). A mesma noção permite marcar superação de dois erros: a concepção de que a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas e de que, dentro de um teoria racional, a ação seria o produto de um cálculo das chances e dos ganhos (BOURDIEU, 2001).

### **3.1.6 O jogo escolar do êxito**

Para a sociologia de Bourdieu há sempre uma razão pela qual os agentes fazem o que fazem, razão pela qual é possível compreender uma série de condutas incoerentes ou arbitrarias transformadas em uma série coerente mobilizada por um



princípio único ou por um conjunto coerente de princípios: em outras palavras, os agentes não realizam atos gratuitos (BOURDIEU, 2017d). Na busca por identificar elementos que compõem o senso prático, Bourdieu procura estabelecer sua teoria da ação exemplificando as similitudes entre as práticas sociais e as situações que ocorrem na disputa de um jogo. A metáfora do jogo utilizada por ele procura correlacionar em diversas ocasiões o senso prático dos agentes sociais ao jogador que tem incorporado o senso do jogo.

O senso prático orienta as “escolhas” que mesmo não sendo deliberadas não são menos sistemáticas, e que, mesmo não sendo ordenadas e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva. Forma particularmente exemplar do senso prático como ajustamento antecipado às exigências de um campo, o que a linguagem esportiva chama “senso do jogo” (como “senso de antecipação”, arte de “antecipar” etc.) oferece uma ideia bastante exata do encontro quase milagroso entre o *habitus* e um campo, entre a história incorporada e a história objetivada, que torna possível a antecipação quase perfeita do porvir inscrito em todas as configurações concretas de um espaço de jogo. (BOURDIEU, 2009, p. 108).

No bojo de tal análise, segue ganhando ênfase o argumento que sustenta uma conduta pré-reflexiva, ou seja, o jogador que teria profundamente incorporado o senso do jogo não lançaria mão de um uso racional e conscientemente estratégico para responder às demandas que o jogo lhe impõe a todo momento. A ação é tomada como fruto das categorias mais profundamente enraizadas e inculcadas de modo que as respostas motoras seriam as mais bem ajustadas às demandas devido a um senso de antecipação constituído no agente social.

O desenvolvimento do sentido do jogo abrangeria “as condições de socialização dos agentes, o tempo de exposição às regras e a aprendizagem de determinados códigos sociais que tornam naturais e evidentes a familiaridade com alguns universos sociais” (SEIDL, 2017, p. 241). Aqueles que têm melhor desenvolvido seu sentido de jogo, seriam capazes de antecipar situações dentro de um campo específico, desempenhando as melhores jogadas inclusive com antecipações

Creio que uma das grandes contribuições para compreensão do êxito estudantil diz respeito justamente à inculcação de um modo de pensar e agir tão profundos que o estudante não mais tem total consciência do que mobiliza suas ações e seus “produtos escolares”, exatamente como o exemplo do jogador que incorpora o jogo

tão visceralmente que não recorre mais a uma reflexividade intensa durante uma partida:

A teoria da ação que proponho (com a noção de *habitus*) implica em dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposição adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada com orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possam, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo[...]. O melhor exemplo de disposição é, sem dúvida, o sentido do jogo: o jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer. (BOURDIEU, 2017e, p. 164).

Para Bourdieu (2017c, p. 228) “o *habitus* engendra representações e práticas que, apesar das aparências, são sempre mais ajustadas às condições objetivas das quais elas são produto”. Nesse sentido os estudantes que têm um *habitus* em maior conformidade com aquele “esperado” pelo crivo pedagógico institucional possuem maiores chances de obter um desempenho escolar mais satisfatório.

Uma noção atrelada à metáfora do jogo é a *illusio*. Bourdieu (2017e, p. 139) afirma que “A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar”. A cumplicidade pré-reflexiva entre as estruturas cognitivas e as estruturas objetivas no espaço social – mediadas pelas disposições sociais incorporadas nos indivíduos – é o que explicaria a adesão compulsória a uma *doxa* específica de um campo, ou seja, a um conjunto de verdades em que se acredita individual e coletivamente. Para consecução de objetivos específicos orientados por tais verdades os agentes sociais lançariam mão das estratégias correlatas.

Aplicando esta teoria para meu objeto e contexto de pesquisa, e considerando minha experiência institucional como servidor no *Campus Restinga*, vivenciei em diversas ocasiões as diferentes maneiras que os estudantes encaram – no fazer prático estudantil – a *illusio* de que a conclusão de um curso de EMI impulsionaria suas trajetórias profissionais e acadêmicas (“verdade” tácita e por vezes verbalizada por muitos integrantes da comunidade escolar). Apenas a título de exemplificação, recordo-me de uma ocasião ter sido questionado por um colega que, ao ver sua turma bastante dispersa em aula, consultou-me a respeito da possibilidade de “aplicar uma prova surpresa” como forma de chamar a atenção para a importância da disciplina que ministrava e dos conteúdos respectivos. Na ocasião, embora não conhecesse a

noção de *illusio*, ponderei com ele na medida em que entendia que efetivar uma “avaliação surpresa” sob um caráter “punitivo”, tendo em vista que os estudantes não teriam sido avisados com antecedência (o que fere por diversos motivos o pacto progressista de ensino-aprendizagem), provavelmente só surtiria efeito justamente naqueles estudantes que já criam na *illusio* do êxito social por intermédio da educação formal. Em outras palavras, talvez aqueles estudantes oriundos das camadas mais populares tivessem outras referências sociais em relação à educação formal e, por consequência, assumiriam que uma trajetória na educação formal não faria muita diferença em sua trajetória pessoal. Embora diuturnamente esses estudantes experimentem um conflito com novas referências sociais presentes no *Campus* que cumprem o papel de sustentar o oposto (a importância da escola), provavelmente ao obter um resultado ruim na “prova surpresa”, eles seriam mais uma vez impulsionados a reconhecer que aquele espaço público do EMI no *Campus* Restinga não seria legítimo para os mesmos e que sua vida escolar deva mesmo ser abreviada. Para Bourdieu e Wacquant (1992, p. 93, tradução nossa) "Cada campo chama e ativa uma forma específica de interesse, uma *illusio* específica". A adesão a um conjunto de verdades não se dá para todos os estudantes da mesma forma. A crença coletiva na importância da escola existe desigualmente na sociedade e pode ser localizada tempo-espacialmente, embora seja dialética e atualizável mediante a novos contextos. Sem dúvida, um percurso escolar demanda trabalho estudantil em diferentes níveis e gera desgaste e possível sofrimento para muitos estudantes. Entretanto, é mister compreender as razões pelas quais alguns estudantes creem na *illusio* de que vale a pena o esforço e a submissão à lógica escolar, e outros, com toda a crueldade intrínseca de um sistema de ensino que não garante a permanência dos que mais precisam, acabam desistindo de permanecer no EMI do *Campus* Restinga. Ao lado de noção de *illusio*, Bourdieu (2017e) também utiliza uma noção de *libido*. Uma das tarefas da sociologia seria compreender como o mundo social transforma uma *libido* biológica (pulsão indiferenciada) em uma *libido* social (específica), atentando ao trabalho de socialização da *libido* que transforma pulsões em interesses específicos, constituindo certas coisas como importantes e outras como indiferentes (BOURDIEU, 2017d). Talvez a centralidade da tese que proponho é buscar compreender a mediação, pela qual se atinge o “sucesso escolar”, entre as condições estruturais objetivas de vida dos estudantes e sua subjetividade tendo como referência o modo como a *illusio* e a *libido* catalisaram o senso prático dos egressos.

A crença de que a escola pode mudar a trajetória das pessoas não se sustenta em todas as classes sociais. Nogueira e Nogueira (2017) sintetizam na teoria de Bourdieu as diferentes relações que as classes populares, as classes médias e as elites estabelecem com a escola. No que se refere às classes populares, os investimentos na escola tenderiam a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo, fazendo com que as aspirações escolares fossem moderadas privilegiando carreiras escolares mais curtas. As classes médias, numa situação nem de totalmente dominante nem de totalmente dominada, contrapondo-se às classes populares investiriam sistematicamente na escolarização dos filhos, em especial pelas chances mais favoráveis de sucesso escolar e pela lógica da ascensão social. Dentre os esforços da classe média estaria o “ascetismo” (valorização da disciplina, dedicação e exigência para o estudo), o “malthusianismo” (controle de fecundidade) e a “boa vontade cultural” (docilidade para aquisição da cultura legítima). Já as elites tenderiam a investir na escola de uma forma mais diletante e descontraída que as classes médias, uma vez que o sucesso escolar é tido como natural nesse meio e elas estariam livres da luta pela ascensão.

Assim, as estratégias e as escolhas delas decorrentes seriam pautadas de modo a conformar a posição social à pretensão futura:

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói metodicamente, com base em experiência controladas e a partir de dados estabelecidos segundo regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (“não é para nós”) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas “razoáveis” ou “absurdas” (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades. (BOURDIEU, 1983, p. 62-63)

Enquanto para alguns estudantes do EMI do *Campus Restinga* estar e passar por lá é visto como algo viável e encarar o “êxito escolar” é uma realidade compulsória e obrigatória, para outros a permanência pode se configurar num cruel enfrentamento de sua penúria social. O investimento social da família na escola, especialmente para aqueles que dela dependem para sua manutenção ou ascensão social, é feito no intuito de garantir a reprodução de sua posição social para seus filhos:

as famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser

social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar (no tempo de transmissão, no apoio de qualquer tipo e, em certos casos, com dinheiro, [...]) quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação ao seu capital econômico, e, também, quanto menos eficazes foram as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta de capital econômico). (BOURDIEU, 2017d, p. 35-36).

O próprio acesso ao conjunto de informações a respeito do *Campus Restinga*, que é uma instituição nova no contexto do bairro de mesmo nome, acaba sendo mediado pela posição social dos indivíduos. Além da barreira social de conhecer o *Campus*, o processo de reconhecimento dos obstáculos a serem suplantados para ingresso e permanência e a crenças nas possíveis vantagens da conclusão de um curso ali acabam sendo mediados pelas expectativas dos diferentes grupos sociais. O patrimônio de informações, os valores e as hierarquias que constituem as aspirações sociais não ocorrem de modo igual em todas as classes sociais. Bourdieu chama a atenção de que a crença também tem um caráter pré-reflexivo, em especial pelo fato de que o indivíduo, ao tê-la de modo tão profundamente inculcada e incorporada, não consegue localizar sua origem:

A gênese implica a amnésia da gênese: a lógica da aquisição da crença, a do conhecimento insensível, ou seja, contínuo e inconsciente, que se exerce por meio das condições de existência tanto quanto pelo intermédio de incitações ou de apelos explícitos à ordem, implica no esquecimento da aquisição, na ilusão do caráter inato da aquisição. (BOURDIEU, 2009, p. 83)

Nesta seara teórica emerge para Bourdieu a translação da necessidade feita virtude, do amor ao destino: o *amor fati*. Nas palavras de Bourdieu (2017c, p. 169) “O gosto é *amor fati*, escolha do destino, embora forçada, produzida por condições de existência que, ao excluir qualquer outra possibilidade como se tratasse de puro devaneio, deixam como única escolha o gosto pelo necessário.” Na abordagem de Bourdieu, o estilo de vida e os gostos dele decorrentes são uma questão de amor àquilo que se apresenta como necessário. Ou seja, as apreciações e percepções dos indivíduos guardam uma estreita relação com o aquilo que, implicado pelas condições sociais objetivas de vida, se apresenta como necessidade em seu meio social (quer seja compra de um relógio de um alto valor como forma de angariar honra e prestígio social num determinado segmento de elite ou encontrar completa satisfação ao tornar-

se operário sendo filho de operário). Creio que o gosto e o *amor fati* se inter cruzam no que se refere às diferentes percepções que os agentes sociais têm a respeito da escola e do trabalho escolar estudantil requerido. Ou seja, a adesão ao funcionamento escolar passa pelo gosto dos estudantes, o qual é mediado pela sua posição social. A satisfação (em sua acepção mais subjetiva) em realizar as atividades escolares e/ou a submissão às imposições professorais não é natural, mas construída socialmente de forma desigual. Bourdieu procura mostrar que o gosto não é apenas fruto da subjetividade, mas uma objetividade interiorizada e uma construção social ligada à posição social ocupada pelo indivíduo num campo específico (VALLE, 2007).

Em suma, no desempenho do jogo do êxito escolar aqueles agentes sociais com um *habitus* estudantil mais alinhado ao requerido pelo campo teriam os melhores resultados e os retornos mais rentáveis. Alguns elementos disposicionais podem ser identificados como a aquisição de um capital cultural precoce, um ascetismo como estratégia para ascensão social mediante a renúncia imediata de prazeres em troca de um projeto de futuro e a docilidade através da adesão compulsória à *doxa* escolar. Na teoria da ação de Bourdieu, fica evidente que os ajustes finos e sutis que impulsionam uma trajetória escolar, para que a mesma venha a desembocar no “fracasso” ou ascender para o “êxito”, estão ancorados numa relação de cumplicidade entre um *habitus* específico e um campo:

Somente por meio de toda uma série de transações insensíveis, de compromissos semiconscientes e operações psicológicas (projeção, identificação, transferência, sublimação etc.) socialmente encorajadas, sustentadas, canalizadas, até organizadas, tais disposições se transformam aos poucos em disposições específicas, ao cabo de todos os ajustamentos infinitesimais necessário para “estar à altura” ou, ao contrário “para desistir”, que acompanham os desvios infinitesimais ou brutais constitutivos de uma trajetória social. [...] Tanto se pode dizer que os agentes tiram partido das possibilidades oferecidas por um campo no intuito de exprimir e saciar suas pulsões e desejos, eventualmente sua neurose, como dizer que os campos utilizam as pulsões dos agentes estrangendo-os à submissão ou à sublimação, fazendo-os se dobrar diante das estruturas e finalidade que lhe são imanentes. Na verdade, os dois efeitos ocorrem em cada caso, decerto em proporções desiguais, conforme os campos e os agentes e, desse ponto de vista, poder-se-ia descrever cada forma singular de um **habitus específico** (de artista, de escrito ou de erudito, por exemplo) como uma ‘formação de compromissos’ (no sentido de Freud).” (BOURDIEU, 2001, p. 199-200, **grifo meu**).

A constituição do *habitus* estudantil impulsionaria alguns estudantes a serem mais imunes à violência simbólica<sup>36</sup> imanente à ação pedagógica. Isso não significa a suspensão seletiva da violência simbólica, mas a edificação de uma resiliência e/ou cumplicidade frente a essa violência, tanto no que se refere ao tempo de exposição como à intensidade, na relação com professores, orientadores, diretores, etc. Os estudantes não se submetem de igual forma aos professores e aos seus ditames. Nessa esteira, a relação velada de servilidade é modulada seguindo diretrizes de modo a (re)produzir um tipo de aluno específico que faz parte de um grupo específico. No caso do *Campus Restinga*, por exemplo, um estudante com pretensão a ser um aluno distinto dos demais integrantes da rede pública local.

Se por um lado desde o projeto de tese estive consciente de que não é coerente aplicar de modo hermético o aparato conceitual de Bourdieu, o qual é fruto de um trabalho que transcorreu na maior parte no contexto francês, na segunda metade do século XX, o mundo empírico da pesquisa garantiu a possibilidade de reverberação da teoria até aqui sustentada. Finalizo esta seção com uma analogia que aponta de modo bastante explícito como um *habitus* específico (com suas condições objetivas de produção) atrelado a um campo específico pode fazer com que o estudante logre êxito no jogo escolar: “quando o *habitus* entra em relação com um mundo social do qual ele é produto, ele é como um peixe na água e o mundo lhe aparece como auto-evidente” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 103, tradução nossa).

### **3.1.7 O *habitus* estudantil na prática**

Alguns pesquisadores têm tematizado a noção de *habitus* estudantil e/ou escolar em diferentes perspectivas e contextos de apropriação. O intuito desta seção é indicar algumas produções correlatas ao tema. Inicialmente descreverei algumas Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que utilizam ou mencionam os termos e na sequência explicitarei um conjunto de artigos.

Ribeiro (2013) defendeu sua Dissertação de Mestrado que tinha como objeto a constituição do *habitus* estudantil e a distinção escolar vivenciada por sete ex-

---

<sup>36</sup> Modo de dominação dotado de violência branda, invisível, desconhecida como tal. (BOURDIEU, 2008).

estudantes secundaristas, no período de 1950 a 1970, da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizada em Campo Grande/MS. Ela tinha como objetivo compreender o significado da educação secundária do Maria Constança na produção de saberes discentes, de normas, comportamentos e condutas incorporadas e conseqüentemente fomentadoras de disposições duráveis, que compõem o *habitus*. Ela apresenta como resultado que foi possível compreender que ser estudante nessa instituição forneceu valores e comportamentos, não se tratando apenas de instrução, mas de aquisição de habilidades e um conjunto de regras sociais, de comportamentos, normas e valores que poderiam garantir-lhes posições privilegiadas na sociedade (RIBEIRO, 2013).

Xavier (2013) desenvolveu sua Tese de Doutorado que objetivou caracterizar e entender os processos de constituição dos *habitus* escolares, focalizando as práticas pedagógicas e familiares que sustentam parte do prestígio de escolas públicas e privadas reconhecidas pela qualidade do ensino na cidade do Rio de Janeiro/RJ. O Intuito foi investigar como se constroem as disposições, habilidades e valores, que estruturam o *habitus* escolar através de uma investigação com perspectivas macro e micro. A autora tipificou a constituição dos *habitus* escolares, caracterizando diferentes conjuntos de disposições acadêmicas e habilidades estudantis, desenvolvidas em diferentes instâncias de socialização, subsumidas nos contextos familiares e escolares, que sustentam a qualidade de ensino reconhecida destas escolas (XAVIER, 2013).

Paula (2004) desenvolveu sua Tese de Doutorado que tinha como objeto o movimento estudantil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a partir de entrevistas com ex-estudantes que ocuparam posições de liderança no movimento estudantil. Na pesquisa a autora aponta que o movimento estudantil é tomado como uma instância de formação política e acadêmica privilegiada na aquisição do *habitus* universitário e conclui que a origem social e a trajetória escolar despontam como influência importante na disposição do estudante de ingressar no movimento estudantil, reforçada pela intensa convivência no campus.

Matos (2013), em sua Dissertação de Mestrado, debruçou-se sobre práticas informais na escola pública brasileira. Tendo por objetivo investigar a relação entre Educação e práticas informais, a pesquisa teve por campo uma instituição pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada na periferia do município de Fortaleza. A investigação do cotidiano da instituição e de seus agentes indicou uma dependência



crônica de estratégias informais para garantir o funcionamento institucional (administrativo) da escola, bem como de suas atividades ordinárias: as aulas, as atividades culturais, esportivas, as feiras de ciência, aulas de campo. As práticas informais operam como *habitus* que ora garantem os rituais da instituição escolar, ora funcionam como cultura contra-escolar.

Ao pesquisar as palavras “*habitus* estudantil” no Scielo, apenas um artigo é encontrado: Silva (2011) procurou demonstrar a formação de professores através de uma passagem de um *habitus* estudantil do licenciando, pautado pelas categoria de apreciação e ação enquanto estudante, para o *habitus* professoral, a qual seria um caminho para a constituição de uma atuação profissional docente de alta qualidade.

Ao realizar a pesquisa na mesma plataforma com as palavras “*habitus*” e “escolar” há a ocorrência de 27 artigos. Quando buscado pela expressão exata “*habitus* escolar” ocorre o retorno de apenas 2 artigos. Brandão, Canedo e Xavier (2012) tiveram como objetivo ampliar a compreensão do processo de desenvolvimento e manutenção do *habitus* escolar que favorece o desempenho dos estudantes de ensino fundamental analisando parte das respostas fornecidas por pais e alunos bem como as observações de campo obtidas durante a aplicação de um survey em um conjunto formado por dez escolas públicas municipais e privadas da cidade do Rio de Janeiro. As autoras identificaram rotinas e esforços familiares com as práticas institucionais que apontam para o reforço de disposições favoráveis ao sucesso escolar e estilos de gestão institucional que, articulados a estilos de lidar com a escolaridade dos filhos por parte das famílias, indicam a presença de estratégias combinadas de produção de *habitus* escolares. Já Cervini e Gosende (2008) investigaram as relações entre o progresso do aprendizado e a motivação dos alunos em Matemática com as características socioeconômicas e acadêmica dos alunos e de suas escolas localizadas na Província de Bueno Aires na Argentina. Foram utilizados os resultados de provas standardizadas aplicadas em alunos do sétimo e nono ano da Educação Geral Básica. Os autores concluem que um dos desafios do sistema educativo é promover um *habitus* escolar cultivado para além das determinações sociais, culturais e econômicas.

Ao realizar uma busca no Portal de Periódicos da CAPES pelos termos “*habitus*” e “estudantil” são encontradas 64 publicações. Ao pesquisar a expressão exata “*habitus* estudantil” são listadas 4 publicações, Silva (2011) e outras 3 produções que se utilizam deste artigo com referência. Ao realizar uma busca pelos

termos “*habitus*” e “escolar” o sistema retorna 913 ocorrências e, quando pesquisada a expressão exata “*habitus* escolar” são identificados 15 resultados<sup>37</sup> descritos na Tabela 5:

Tabela 5 – Artigos que tratam do *habitus* escolar no Portal de Periódicos/CAPES.

Título	Autores	Publicação
Construção solidária do <i>habitus</i> escolar: Resultados de uma investigação nos setores público e privado	Brandão, Z. ; Canedo, M.L. ; Xavier, A.	Revista Brasileira de Educação, 2012, Vol.17(49), pp.193-218
Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo <i>habitus</i> escolar en la Ciudad de Buenos Aires?	Analía Meo ; Valeria Dabenigno	Revista Iberoamericana de Educación, 01 September 2010, Vol.53(5), pp.1-13
Mundo de la vida versus <i>Habitus</i> escolar: El caldo de cultivo del rezago educativo en un México de migrantes	Yurén, Teresa et al.	Education Policy Analysis Archives, 8 February 2005, Vol.13, pp.1-28
Estratégias de combate às desigualdades sociais na rede municipal de São José	Ramos, Karine Rodrigues; Carminati, Celso João	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2016, Vol.11(3), pp.1557-1567
Características no cognitivas, <i>habitus</i> y progreso del aprendizaje de matemática en la educación general básica (egb) de la provincia de Buenos Aires (República Argentina)	Rubén Alberto Cervini; Eduardo Gosende	Interdisciplinaria, 01 January 2008, Vol.25(2), pp.143-179
Escuelas Argentinas. Discurso técnico y tipologías arquitectónicas: el caso de Mendoza 1861-1916	Augusta Cirvini, Silvia	Revista de Historia de America, Jan-June, 2011, Issue 144, p.71(35)
Educação em saúde: um mapeamento dos estudos produzidos no Brasil e em Portugal (2000-2013).	dos Santos, Almira Alves ; Teodoro, António ; Queiroz, Sandra ;	Revista Lusofona de Educação, 2016, Vol.33 (33), p.9-23
Formação profissional contínua e qualidade dos cuidados de enfermagem: a necessidade de uma mudança de paradigma educativo.	de Lourdes Varandas, Maria ; Lopes, Albino ;	Revista Lusofona de Educação, 2012, (22), p.141-159
Los rituales de la patria en una escuela caribena costarricense	Hernandez Cruz, Omar	Anuario de Estudios Centroamericanos, Jan-Dec, 2000, Vol.26(1-2), p.79(35)
Ética, trabajo y examen: La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos: La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos	Ortiz, Luis	Perfiles Educativos, 2014, Vol.36(143), pp.86-104
?Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios.	Sepulveda V., Leandro ; Valdebenito I., Maria Jose	Estudios Pedagógicos, 2014, Vol.40(1), p.243(19)

<sup>37</sup> Já excluídos aqueles repetidos.

Jovenes y sociabilidad escolar: aprendizajes que sostienen determinado orden social	D'Aloisio, Florencia	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud, 2017, Vol.15(1), p.101(15)
Public schools and communities in a context of institutional democracy-building	Burgos, Marcelo	DADOS : Revista de Ciencias Sociais, 2012, Vol.55(4)
Flávio Suplicy de Lacerda	Campos, Névio	Revista de Sociologia e Política, Sep 2013, Vol.21(47)
Habitus de migrante: um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial	de Brito, Angela	Sociedade e Estado, Sep/Dec 2010, Vol.25(3)

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao efetivar uma busca no Redalyc<sup>38</sup> pelos termos “*habitus*” e “estudantil” são encontradas 9.520 publicações. Ao pesquisar a expressão exata “*habitus* estudantil” são listadas 4 publicações: Silva (2011), duas produções que se utilizam desse artigo com referência e uma publicação que cita a expressão em uma nota de rodapé. Ao realizar uma busca pelos termos “*habitus*” e “escolar” o sistema retorna 137.309 ocorrências. Quando pesquisada a expressão exata “*habitus* escolar” são identificados 43 resultados descritos na Tabela 6.

Tabela 6 – Artigos que tratam do *habitus* escolar no Redalyc.

Título	Autores	Revista	Número
Construção solidária do <b>habitus</b> escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado	Zaia Brandão, Maria Luiza Canedo, Alice Xavier.	Revista Brasileira de Educação	2012 17(49)
Mundo de la Vida Versus <b>Habitus</b> Escolar: El Caldo de Cultivo del Rezago Educativo en un México de Migrantes	Teresa Yurén, Miriam de la Cruz, Alfonso Cruz, S. Stella Araújo-Olivera, Marcos J. Estrada.	Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas	2005 13
Mulheres e trajetórias na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp: vozes singulares e imagens coletivas	Maria Inez Montagner.	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	2008 12(26)

<sup>38</sup> Rede de Revistas Científicas de América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

A HONRA ESCOLAR: MEMÓRIA MATERIAL DA ESCOLA	Lisley Canola Treis Teixeira, Luani de Liz Souza.	Revista História da Educação	2017 21(53)
Características no cognitivas, habitus y progreso del aprendizaje de matemática en la educación general básica (egb) de la provincia de Buenos Aires (República Argentina)	Rubén Alberto Cervini, Eduardo Gosende.	Interdisciplinaria	2008 25(2)
Prácticas sociales y consumos culturales, un acercamiento a la juventud universitaria	Claudia García Benítez.	Revista de la Educación Superior	2006 XXXV (3)(139)
As escritas de si na privação da liberdade: jovens em conflito com a lei arquivando a própria vida	Nilda Stecanela, Evaldo Antonio Kuiava.	Revista Brasileira de Educação	2012 17(49)
¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares	Alejandra Falabella.	Estudios Pedagógicos	2016 XLII(1)
Formação profissional contínua e qualidade dos cuidados de enfermagem: a necessidade de uma mudança de paradigma educativo	Maria de Lourdes Varandas, Albino Lopes.	Revista Lusófona de Educação	2012(22)
Educação em saúde: um mapeamento dos estudos produzidos no Brasil e em Portugal (2000-2013)	Almira Alves dos Santos, António Teodoro, Sandra Queiroz.	Revista Lusófona de Educação	2016(33)
Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica	Andréa Aguiar.	Educação e Pesquisa	2009 35(1)
Aportes conceptuales a la formación de maestros de escuelas interculturales en México	Yolanda Jiménez Naranjo.	Cuadernos Interculturales	2012 10(19)
Una aproximación a las relaciones entre clase social y habitus: las disposiciones académicas de los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003	Tabaré Fernández Aguerre.	REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	2006 4(1)
Caracterización de Ambientes Educativos y la Propensión a Enseñar, y sus Relaciones Dinámicas, a través de Modelamiento Fuzzy e ID3 Fuzzy	Guillermo Leyton G., Paulina C. Veas G..	POLIS, Revista Latinoamericana	2014 13(37)

La primera generación de alumnos de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar	Adrián de Garay, Rosalía Serrano.	El Cotidiano	2007 22(146)
Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas	Zaia Brandão, Cynthia Paes de Carvalho.	Educação & Sociedade	2015 36(131)
ASISTENCIA ESCOLAR Y PADRES CON CAPACIDADES DIFERENTES	Kristiano Raccanello, León Garduño Estrada, Andrea Herrera Escalante, Gabriel Uribe Cruz.	Revista de Investigación Educativa	2011 29(1)
A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus	Maria da Graça Jacintho Setton.	Revista Brasileira de Educação	2009 14(41)
Tempo, espaço e conhecimento escolar — uma análise	Rosa Maria Silveira Hessel.	Revista Portuguesa de Educação	2003 16(2)
Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social	Florencia D'Aloisio.	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	2017 15(1)
Para uma sociologia da pequena infância	Eric Plaisance.	Educação & Sociedade	2004 25(86)
Hábitos de estudo e estilos parentais: estudo correlacional	Patrícia Nunes da Fonsêca, Patrícia Oliveira de Andrade, Jérssia Laís Fonsêca dos Santos, Jéssica Emmily Monteiro Cunha, Juliana Henrique de Assis Albuquerque.	Psicologia Escolar e Educacional	2014 18(2)
A indústria cultural e a pedagogia midiática na (des)cristalização de conceitos docentes sobre a família "condomínio"	Isaias Batista de Oliveira.	Educação Unisinos	2017 21(3)
Los rituales de la patria en una escuela caribeña costarricense	Omar Hernández Cruz.	Anuario de Estudios Centroamericanos	2000 26(1-2)
Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia	Marcelo Baumann Burgos.	Dados - Revista de Ciências Sociais	2012 55(4)

La crisis de la escuela en la formación de la juventud: La voz de los estudiantes universitarios	José Manuel Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas.	REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios	2014 (69)
Ética, trabajo y examen. La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos	Luis Ortiz.	Perfiles Educativos	2014 XXXVI(143)
ESCUELA SECUNDARIA COMO FORMACIÓN PERSONAL PARA LA VIDA ULTERIOR: DIGNIDAD, ÉXITO Y CIUDADANÍA. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad	FLORENCIA D'ALOISIO.	Revista Mexicana de Investigación Educativa	2015 20(67)
Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana	Rodolfo Cruz Vadillo.	REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios	2016 (72)
EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AFILIAÇÃO: MULTIPLICIDADE, TENSÕES E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES	Marilia Pontes Sposito, Felipe de Souza Tarábola.	Educação & Sociedade	2016 37(137)
¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios	Leandro Sepúlveda V., María José Valdebenito I..	Estudios Pedagógicos	2014 XL(1)
El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente	Luis Arturo Ávila Meléndez, Amayrany Karina Hernández Ruiz, María del Rocío Echeverría González, Alfonso Zambrano Romero.	Innovación Educativa	2016 16(71)
Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"?	Miguel A. V. Ferreira.	Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad	2011 3(6)
Sentidos, modos de transmisión y proyecciones: una aproximación fenomenológica a las prácticas educativas de la clase media y trabajadora	MERCEDES KRAUSE.	Propuesta Educativa	2017(47)
Uso de dados de avaliação para escolha de escolas para um Survey: desafios para a imaginação e o rigor metodológico	Cynthia Paes de Carvalho, Luiza Helena Lamego Felipe, Diana Mandelert.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2011 19(70)

Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil	MARILIA PONTES SPOSITO, FELIPE DE SOUZA TARÁBOLA.	Revista Brasileira de Educação	2017 22(71)
FLÁVIO SUPLICY DE LACERDA: GENEALOGIA DE UM INTEGRANTE DA ELITE PARANAENSE	Névio de Campos.	Revista de Sociologia e Política	2013 21(47)
Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina: Las Publicaciones de los Investigadores del CONICET	Fernanda Beigel.	Dados - Revista de Ciências Sociais	2017 60(3)
Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao. Cultura, patrimonio e interculturalidad	Ramiro Catalán.	Estudios Atacameños	2013(45)
EL ACCESO Y EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA EN MÉXICO, 1990-2005. BALANCE DEMOGRÁFICO DE LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS	Guillermo Tapia.	REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	2009 7(4)
CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS DAS POLITICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO	Paulo Gomes Lima, Mariclei Przylepa.	Revista e-Curriculum	2015 13(3)
Habitus de migrante Um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial	Angela Xavier de Brito.	Sociedade e Estado	2010 25(3)
El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación	Marianela Núñez Barboza.	Revista Interamericana de Educación de Adultos	2005 27(2)

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível identificar um conjunto de produções que se relacionam em diferentes níveis de apropriações com o conceito de *habitus* e especificações como *habitus* estudantil e/ou escolar. Ao mesmo tempo, parece clara a lacuna teórica que permite inserir a aplicação deste conceito no contexto específico do objeto em tela desta tese.

### 3.2 DISPOSIÇÕES SOCIAIS INDIVIDUAIS EM PROFUNDIDADE

A compreensão do senso prático dos agentes sociais bem como a localização teórica precisa em casos práticos da tensão entre agência e estrutura requerem do pesquisador um rigor interpretativo bastante denso. Tal rigor cabal é exigido num contexto atual no qual a democratização do acesso à pesquisa e a ciência avançam de modo extremamente salutar. Neste sentido, urge um cuidado premente nas escolhas teórico-metodológicas requeridas para análises sociológicas do cotidiano.

Se por um lado o amadurecimento da Ciência como um todo e, mais especificamente, o desenvolvimento do campo da Ciências Humanas permitiu um amplo espectro de perspectivas teóricas e ferramentas analíticas para utilização em um mesmo objetivo de pesquisa, a força das conclusões apoiadas na sustentação teórica e fundamentadas na empiria concorrem conjuntamente para o grau de legitimação dos percursos investigativos. Conforme Lahire:

En mi espíritu (y creo que también en el de algunos otros sociólogos), pluralidad no significa igualdad de todos en la escala que mide los grados de fuerza científica de los diversos trabajos en circulación. Sí me parece que *a priori* en la medida en que quienes la movilizan en sus investigaciones se impongan alto grados de persuasión argumentativa, exigencia metodológica y severidade empírica. [...] El pluralismo teórico y metodológico no desemboca por lo tanto en una democracia interpretativa (todo vale y está todo bien) ni en un relativismo científico conducente a pensar que cada cual puede hacer, decir y escribir lo que quiera en tanto no cuestione la libertad de hacer, decir y escribir de los demás. Si existe libertad interpretativa en los universos científicos, no es precisamente la de decir y escribir cualquier cosa. (LAHIRE, 2006, p. 22-23).

Tendo como fio-condutor esta tríade que contempla o desenvolvimento de um argumento sólido, pautado pelo rigor metodológico e ancorado no respaldo do mundo empírico, creio que a abordagem da Sociologia Disposicionalista e Contextualista (LAHIRE, 2012a) desenvolvida pela autor, ofereça um caminho para compreensão da gênese das disposições dos agentes sociais. Nesta tradição disposicionalista da ação, a qual Pierre Bourdieu incontestavelmente trabalhou para explicitar (LAHIRE, 2004a), a incorporação do passado tem uma interveniência bastante significativa.

Creio que um dos possíveis limites apresentados nos aparatos teórico-metodológicos de Bourdieu seja a aspereza em aplicar sua teoria em escala individual. Por outro lado, uma das grandes virtudes acadêmicas de Bernard Lahire é justamente



propor uma abordagem teórico-metodológica que permite compreender – em escala individual – o patrimônio de disposições sociais com rigor e precisão.

O esforço central de Lahire é o de demonstrar que a realidade individual não pode ser deduzida diretamente das regularidades estabelecidas a partir de uma escala coletiva de análise. As categorias coletivas (classe, grupo, etnia, nação etc.) e as proposições que a elas se referem seriam simplificações da realidade, feitas por meio de procedimentos estatísticos (cálculos de médias e probabilidades) ou da construção de tipos ideais. (NOGUEIRA, 2016, p. 50).

Ao ocupar-se da compreensão sociológica disposicionalista, Lahire se aproxima de Pierre Bourdieu na importância da fundamentação do passado incorporado pelos agentes sociais. Embora a presente ênfase contextualista da perspectiva lahiriana concorra para dessoar com um viés homogeneizante das práticas sociais das classes e frações de classe defendidas por Bourdieu, ambos os autores sustentam a eminência das disposições sociais no fazer prático dos indivíduos:

A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, "estruturas sociais", mas *hábitos* corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, *esquemas de ação, maneiras* de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização, etc., entrando pouco a pouco nas relações sociais de interdependência com outros atores ou entretendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo ou modos de uso, modo ou modos de apropriação, aprendem. (LAHIRE, 2002b, p. 173).

Ainda que Lahire advogue que o processo de incorporação não se refira à incorporação de estruturas sociais, ele segue a mesma orientação teórica que aponta para a assimilação de esquemas de percepção e esquemas de ação. Esses esquemas seriam constituídos a partir das disposições sociais. Nesta esteira, o passado se sedimentaria no indivíduo e se converteria em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, ou seja, em características disposicionais que podem ser entendidas como propensões, inclinações ou tendências (LAHIRE, 2004a).

Sublinhando que as disposições podem ser abstrações úteis para compreender as práticas dos indivíduos, Lahire (2004a) apresenta um conjunto de características correlatas que devem ser levadas em consideração em sua apropriação e aplicabilidade teórico-metodológica: toda a disposição tem uma gênese; a noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes

e práticas que seja coerente, não sendo possível pensá-la como fruto de um único registro ou observação pontual; toda disposição é produto incorporado de uma socialização passada, sendo que ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes (elas podem ser reforçadas por solicitação contínua ou podem se enfraquecer por falta de treinamento); não necessariamente a disposição atua de igual forma em todos os contextos, deve-se lutar contra os abusos de generalização dos supostos efeitos de uma disposição; uma disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações; é necessário distinguir competência (ou capacidade) de disposição ou, ainda, distinguir disposições que estiverem acompanhadas de apetências (paixão), de desgosto/rejeições (mania de limpeza, mau hábito) ou de indiferença (rotina, automatismo); por fim, o patrimônio individual deve ser estudado no trabalho empírico, sendo que é mais prudente falar de patrimônio ou estoque de disposição ao invés de sistema de disposições a fim de que o mundo empírico possa evidenciar ou não a presença de uma articulação de disposições.

Lahire aprofunda com precisão e maestria diversos elementos que circunscrevem as disposições sociais, deixando de tratá-las de modo genérico para incrementar características imprescindíveis para uma abordagem sociológica em escala individual de forma rigorosa. Ele aponta que existem disposições fortes e fracas, dependendo do grau de fixação e de força e da recorrência de sua atualização, pois, por exemplo, não se incorpora um hábito durador em poucas horas e também disposições podem enfraquecer por não encontrem condições de atualização ou ainda passarem a enfrentar repressão (LAHIRE, 2004a).

Chama a atenção também o fato de haver diferença marcante entre uma disposição e uma competência. Nas palavras de Lahire (2004a, p. 331) “A competência é uma capacidade, uma potencialidade e não uma inclinação relativamente permanente”. É possível então distinguir um saber ou saber-fazer específico, como por exemplo, dançar ou escrever um trabalho escolar (competências), contudo, tais saberes podem revelar uma disposição geral de ascese para o estudo e para a reflexão ou para a arte.

Outro aspecto muito bem descrito por Lahire (2005) diz respeito às diferenças entre disposições para crer (crenças, hábitos mentais e discursivos) e disposição para agir (hábitos de ação). Para ele, não é possível pressupor que uma crença é uma

disposição para agir, pois, se fosse, não seria possível compreender fenômenos como a ilusão, a frustração ou a culpabilidade, que são igualmente resultados da distância entre as crenças e as disposições para agir, ou entre as crenças e as possibilidades reais de ação.

No bojo da noção de disposição, Lahire ainda oferece uma distinção entre disposição e apetência:

Revela-se, por exemplo, particularmente útil para distinguir as situações, diferenciar os termos de “disposição” e de “apetência”. O “é mais forte do que eu” que caracteriza as disposições (enquanto propensões, inclinações) pode tomar diversamente a forma individual de uma paixão (disposição + forte apetência), de uma simples rotina (disposição + falta de apetência ou indiferença) ou mesmo de um mau hábito ou de uma mania perversa (disposição + nojo, rejeição, resistência em relação a essa disposição). (LAHIRE, 2005, p. 20).

Entendo que esse conjunto de diferenciações encontradas na obra de Lahire permite uma identificação mais profícua das condições sociais intraindividuais para o êxito escolar. Considerando a tradição utilizada nesta tese, a sociologia disposicionalista, os aspectos correlatos às disposições desenvolvidos por Lahire evidenciam um cuidado permanente com o mundo empírico para identificação e compreensão da gênese da lógica das práticas que redundaram em êxito escolar para os egressos. Esse aparato conceitual serviu como fio-condutor de zelo quando realizei a sistematização dos dados e respectivas análises feitas a partir do contexto do EMI do *Campus* Restinga, em especial procurando observar e responder duas questões centrais: 1) se o conjunto de disposições sociais intraindividuais, ou em outras palavras, se o patrimônio de disposições sociais que impulsionaram os indivíduos ao êxito escolar agiram sobre os indivíduo de modo articulado, podendo ser compreendido com um sistema de disposições, mais próximo do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu; 2) se há uma recorrência interindividual dos patrimônios de disposições sociais de modo a haver algum nível de regularidade caracterizando certa homogeneidade disposicional entre os egressos. Creio que nesta seara, é possível deduzir de Lahire que é necessário levar em conta o processo de atualizações a que se submetem as disposições dos estudantes do EMI do *Campus* Restinga e como suas disposições podem ter sido ativadas ou desativas quando do ingresso no *campus*. Emergiu uma necessidade de identificar as disposições e entender como

elas se combinam para poder explicar comportamentos específicos em contextos específicos.

Cabe destacar que uma disposição social é uma realidade reconstruída, que nunca é observada diretamente, ou seja, pressupõe a realização de um trabalho interpretativo que dê conta de explicar comportamentos, práticas e opiniões e faça aparecer o princípio ou os princípios que geram as práticas (LAHIRE, 2004a).

As disposições podem ser formadas por três modalidades: 1) por treinamento ou prática direta, como ocorre na família ou na escola, por intermédio de participação em atividades recorrentes; 2) resultado de um efeito difuso, no qual não há uma inculcação (voluntária ou involuntária), como por exemplo os banheiros segregados por sexo os quais reafirmam as diferenças sociais entre os sexos; 3) inculcação ideológico-simbólica de crenças (valores, modelos e normas), ou seja, normas culturais difundidas por todos tipos de instituição (família, escola, rádio, televisão, publicidade) que mostram situações como atitudes específicas (LAHIRE, 2004a).

No seio da teoria de Lahire, a socialização tem um papel muito interveniente na constituição dos indivíduos e ela pode ser entendida como um “movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela.” (LAHIRE, 2015, p. 1395). Para ele, a influência do mundo social é fundamental para compreender a lógica da prática dos indivíduos. Do ponto de vista metodológico, ele chama a atenção para fazer da noção de socialização um conceito útil na medida de torná-la uma ferramenta que leve à realização de operações precisas de pesquisa (LAHIRE, 2015). Ganha ênfase a necessidade de localização específica dos quadros de socialização, inclusive sendo necessário localizar a distinção entre a socialização primária e a secundária, pois, nos primeiros momentos da socialização, a criança incorpora as disposições sociais com maior dependência socioafetiva com relação aos adultos. (LAHIRE, 2015).

Lahire chama a atenção para as relações de interveniência que ocorrem no contexto social e no ambiente familiar, as quais são constitutivas dos indivíduos a partir dos processos de socialização submetidos:

Com efeito, a criança, e posteriormente o adolescente, constituem suas disposições mentais e comportamentais por meio das formas assumidas pelas relações de interdependência com as pessoas que, de modo mais

frequente e durável, encontram-se ao seu redor. Ele não “reproduz” necessária e diretamente os modos de agir de seu entorno, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual ele se vê inserido. Suas ações são reações que “se apóiam” de modo relacional nas ações dos diferentes agentes da constelação social que, sem o saber, circunscrevem, traçam espaços de comportamentos e representações possíveis para ele. (LAHIRE, 2004a, p. 321).

Embora defensor de um indivíduo que é plural, Lahire segue na esteira disposicionalista de Bourdieu, depositando na família relevância no desenvolvimento de uma visão de mundo a partir de um ponto de vista específico que guarda relação com uma posição social:

Independentemente da sua subjectividade e da sua singularidade, a criança nasce numa família já para missões ou funções às quais será difícil escapar: seja menino ou menina, primogénito ou não, os pais aguardam um herdeiro de certa forma em função do que eles são. Ele aprende também rapidamente – e a sua configuração familiar é também o espaço onde começa a fazer esse tipo de aprendizagem – que é judeu, muçulmano ou católico, anglófono, lusófono ou francófono, de condições modestas ou privilegiadas, etc., e que isto tem implicações para o seu presente e futuro. (LAHIRE, 2011, p. 16).

No contexto social e familiar, a criança já passa a estabelecer, inconscientemente, suas percepções quanto ao universo escolar. Quando ela conta com referências familiares (avós, pais, tios, primos, irmãos) que já passaram pelo ensino superior ou que nunca atingiram esse nível, ou quando ouve um relato entusiasmado de um familiar que atingiu com sucesso um curso profissional, ou percebe a desilusão familiar dos pais ao verem outro filho ingressando na universidade quando esses tinham o desejo de vê-lo num curso profissionalizante, ela gradualmente interioriza as expectativas subjetivas dos seus pais e dos adultos mais importantes com quem convive, ou seja, o julgamento de “sucesso” ou “fracasso” dos adultos com relação à educação formal das crianças e percepções e juízos de valores muito específicos e contextualizados (LAHIRE, 2011). A família, onde os indivíduos aprendem a descobrir o mundo social e a identificar o seu lugar nele, é o primeiro espaço que tende a estabelecer (sem essa pretensão explícita) os limites do possível e do desejável; e lá, a avaliação subjetiva das possibilidades de ocupar uma posição social almejada se dá no cotidiano através de práticas que lhes parecem normais, possíveis e razoáveis para fazer, visar ou esperar: o que não é acessível objetivamente passa a não ser desejável subjetivamente (LAHIRE, 2011).

É notável também que Lahire sublinha a importância dos contextos aos quais fazem parte as crianças e a ideia de que coabitam em um universo familiar disposições sociais divergentes e contraditórias, o que torna o processo de socialização da criança sujeito a uma acomodação singular dos patrimônios disposicionais antagônicos:

Não só as pessoas que formam entre eles a configuração familiar – pai, mãe, irmãos, avós, tios e tias, primos, sobrinhos e sobrinhas, mas também, nas famílias burguesas, babysitters, cozinheiras, domésticos, tutores vários – são portadores de diferentes propriedades sociais, mas as tensões potenciais múltiplas entre todos os envolvidos, as competições possíveis entre irmãos, as relações de força entre os pais ou, mais amplamente, entre os ramos paterno e materno, as relações de dominação que se desenvolvem entre pais e filhos, entre irmãos, etc. fazem com que a criança não possa ser o produto de uma espécie de “banho socializador” contínuo, indiferenciado, fluido e harmonioso. (LAHIRE, 2011, p. 15).

Emerge, no seio das contribuições de Lahire, a necessidade de compreender com maior precisão quais disposições sociais efetivamente se reproduzem no contexto familiar. Tal feita pode ser viabilizada através do reconhecimento dos mecanismos de socialização bem delimitados – quadros de socialização – para que seja possível identificar quando e como ocorrem uma transferência disposicional.

No que se refere à ação dos indivíduos, Lahire (2012b, p. 18, tradução nossa) cria a seguinte fórmula: “Disposições ou competência + Contexto = Práticas”. Essa equação é uma declinação da equação postulada por Bourdieu no Livro “A Distinguição” publicado em 1979<sup>39</sup> (LAHIRE, 2012b). Ou seja, a prática social dos agentes se daria através da relação entre as disposições e competências dos indivíduos em um determinado contexto. Lahire adaptada a fórmula elaborada por Bourdieu porque, segundo ele, “eu me distingo sobre uma série de pontos que se relacionam com os próprios termos da equação [de Bourdieu]: *habitus*, campo e prática” (2012b, p. 40, tradução nossa).

Embora também prevendo uma equação que busca responder a razão pela qual os agentes sociais agem, Lahire é criticado quanto à falta de robustez em uma teoria da ação:

Não há [na obra de Lahire] uma teoria geral sobre o funcionamento interno ou psíquico dos indivíduos e sobre o modo como esses interagem ativamente com seu ambiente de ação, aceitando ou resistindo às possíveis influências externas. Qualquer teoria geral sobre a subjetividade humana é descartada

---

<sup>39</sup>Como já explicitado nesta tese anteriormente, Bourdieu (2017c, p. 97) resume a prática dos agentes sociais da seguinte forma: “[*habitus*] (capital) + campo = prática”.

em nome da defesa de uma análise empírica detalhada do patrimônio de disposições incorporado por indivíduos concretos e específicos e de seus contextos de ação. (NOGUEIRA, 2016, p. 51).

Em suma, a grande contribuição de Lahire para esse tese é apoiar epistemologicamente uma sociologia em escala individual, superando categorias de análise coletivas que se traduzem em tipos homogêneos de indivíduos implicados por um posição social, além de apresentar estratégias teórico-metodológicas capazes de identificar com precisão o patrimônio disposicional dos indivíduos sem a sina de fazê-los convergir a um tipo único e ideal de agente social mediante o pertencimento a uma classe ou fração de classe social.

### 3.3 TENSÃO NO ÊXITO ESCOLAR INCORPORADO

O esforço de pesquisa, como bem nos aponta Bourdieu, deve ser levado a cabo considerando que o pesquisador é dotado de um “*habitus* sociológico” (THIRY-CHERQUES, 2006) que pode comprometer seriamente o processo e o resultado de sua pesquisa. Embora o *habitus* do pesquisador permita uma improvisação, segundo a lógica de Bourdieu, ainda assim ela estaria delimitada por fronteiras estruturais de percepção, apreciação e ação. Tendo como vigilância epistemológica esse preceito de Bourdieu, e além de buscar me objetivar enquanto pesquisador, creio que seja fundamental desvelar elementos de tensão teórico-analítica que encontro nas fronteiras e continuidades entre a Sociologia Disposicionalista e Contextualista de Bernard Lahire e, em especial, a teoria da ação desenvolvida por Bourdieu.

A partir do mundo empírico observado neste tese, o qual corroborou com a minha dissertação de mestrado (ZIBENBERG, 2016), é perceptível o conjunto de elementos disposicionais que fundamentam o êxito escolar através da constituição de sistema intraindividual de disposições sociais o qual se aproximaria com maior ênfase à constituição de um *habitus* estudantil. Entendo que a contribuição desta tese é justamente a explicitação da aplicação em um nível microssociológico do conceito de *habitus* que Bourdieu desenvolveu e explorou em níveis macrosociológicos.

Contudo, longe de assumir um viés normativo e prescritivo da teoria da ação de Bourdieu, passo aqui a demonstrar algumas rupturas entre a abordagem lahiriana e a bourdieusiana no intuito de contextualizar teórico-metodologicamente a

apropriação e aplicação da integração conceitual e analítica de ambos os autores. Sublinho inicialmente que os autores não estão em campos opostos, nem muito menos poderíamos colocá-los de forma polarizada, haja vista que Lahire segue a tradição disposicionalista desenvolvida com robustez e amplitude por Bourdieu. Conforme Lahire (2002a, p. 43) “A regra ascética que todo investigador em ciências sociais deveria seguir imperturbavelmente é a seguinte: a crítica científica pode e deve exercer-se se, e apenas se, houver argumentos (lógicos ou empíricos) para criticar.”. Nesta esteira, nem a produção de Bourdieu nem a de Lahire estão livres de limites. Contudo, é possível perceber alguns avanços na abordagem de Lahire em relação a de Bourdieu – em especial na contextualização contemporânea dos objetos de análise – os quais permitem dar maior fôlego científico para a pesquisa proposta na medida em que os dois autores serão utilizados de forma integrada.

Preliminarmente é preciso dizer que é clara e objetiva a concatenação conceitual que viabilizou uma integração e complementação entre os principais teóricos que dão o embasamento desta tese. De Bourdieu busco me apropriar do conceito de *habitus* e de sua teoria de ação; de Lahire procuro (I) priorizar sua contribuição metodológica que permitiu compreender os patrimônios sociais dos egressos individualmente e em sua obra obtenho (II) respaldo de uma epistemologia que prevê uma pluralidade disposicional interindividual e intraindividual (inclusive com diferentes tipos e intensidades). O ineditismo que procuro apresentar neste projeto é de aplicar o aparato macrossocial do *habitus* para um contexto microssocial que é o EMI do *Campus Restinga*.

Lahire afirma que “a rejeição em bloco do que se pode chamar, por vezes, de “sociologia de Pierre Bourdieu” seria um verdadeiro suicídio coletivo” (LAHIRE, 2017b, p. 18). Ao mesmo tempo, ele afirma que “Minha escolha foi sobretudo de afrontar essa sociologia [de Pierre Bourdieu], de me apropriar dela e de transformá-la do interior” (LAHIRE, 2004b, p. 317). Resta claro que Lahire não objeta refutar a teoria de Bourdieu, mas fazê-la avançar considerando algumas arestas que Bourdieu teria deixado:

Na minha leitura, em todo o caso, considero os conceitos de Bourdieu como modos de colocar problemas. Agarro nos problemas no estágio de avanço em que ele os deixou e tento continuar a reflexão e o trabalho. Acontece-me, por vezes, prolongar e, outras, romper. Parece-me que este é o curso da vida científica normal. Paradoxalmente, enquanto Bourdieu é conhecido primeiro,



e antes de mais, pela sua teoria do *habitus*, este será talvez o conceito que ele menos explorou empiricamente. Foi nisto que comecei a trabalhar desde 1995 com *Tableaux de familles*. Descobri na altura, que o que Bourdieu designava por *habitus* era um caso muito particular (e talvez mesmo excecional nas sociedades diferenciadas) de património individual de disposições. [...]A diferença mais significativa está talvez na atenção particular que dou à escala de observação e aos efeitos de conhecimento da sua variação, enquanto Bourdieu é classicamente realista. Pessoalmente, introduzi a ideia de que podemos fazer uma sociologia das variações inter-individuais e intra-individuais, tal como a (mais clássica, e na qual se inscrevia Bourdieu sem o dizer) sociologia das variações interindividuais ou interclasses. (LAHIRE, 2012a, p. 206-207)

Uma primeira divergência entre os autores relacionada a esta tese se refere ao conceito de *habitus*. Enquanto Bourdieu desenvolve o conceito através de um conjunto de pesquisas empíricas, além de tomá-lo como um princípio gerador de práticas, sua ênfase demonstra um caráter bastante homogeneizado. Lahire (2004b, p. 317) afirma que suas “próprias interrogações são originárias da superação crítica (empírica e teórica) da teoria do *habitus*”. Lahire sustenta que Bourdieu teorizou sobre o *habitus* mas nunca teria trabalhado sobre a produção do *habitus* e sobre as respectivas disposições constitutivas do mesmo (LAHIRE, 2004b). Ele também defende que, paradoxalmente, embora Bourdieu seja conhecido pelo conceito de *habitus*, haveria uma escassez na exploração empírica e na operacionalização da constituição do *habitus* (LAHIRE, 2012a).

Ele não acredita nesse sistema de disposições denominado *habitus*, e sustenta que não há um princípio único gerador de práticas, nem sequer disposições sociais tão homogêneas como colocado por Bourdieu:

O argumento que eu desenvolvo em *L'Homme pluriel* é que se definimos o *habitus* como um *sistema homogêneo* de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de um tal conceito. Esse tipo de definição convém melhor para sociedades bastante homogêneas, demograficamente frágeis, com extensão geográfica relativamente pequena, que oferecem esquemas socializantes bastante estáveis e coerentes para seus membros. Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente já constituído que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces (LAHIRE, 2004b, p. 318).

Lahire sustenta que nas sociedades diferenciadas da contemporaneidade seria muito difícil encontrar agentes sociais dotados de disposições tão homogêneas. Tal aspecto se daria em função de que os processos de socialização a que se sujeitam os indivíduos tenderiam a ser divergentes, considerando os diferentes contextos e os diferentes indivíduos que comporiam esse processo. O contexto de uma periferia urbana de Porto Alegre certamente se configura como um espaço bastante plural. Ademais, espaços sociais da origem a que pertencem os estudantes do EMI são também bastante diversos. Destarte, fica evidente as ênfases divergentes que os autores se dispuseram reconhecer:

Enquanto Bourdieu enfatizou certa homogeneidade entre os agentes produzida pelos *habitus* comuns de classe, tendo evocado apenas tardiamente os *habitus* individuais, Lahire acentua os processos multiformes de incorporação do social e privilegia a tensão entre as diversas disposições interiorizadas pelo indivíduo. (ALVES, 2016).

Com efeito, para Lahire não há um sistema disposicional unívoco que garanta homologia entre diferentes contextos. A fundamentação disposicional da ação não seria aplicável de modo homogêneo, mas levaria em conta todos os contextos dos quais participa o indivíduo. É possível, sob a ótica de Lahire, que um trabalhador de escritório seja extremamente organizado em seu ambiente laboral, mas, ao mesmo tempo, não mantenha a mesma organização de seus documentos particulares guardados em sua casa. Ele sustenta que os indivíduos são atores plurais dotados de uma pluralidade de lógicas de ação (LAHIRE, 2002a), assim é possível que um indivíduo seja um intelectual de esquerda, pai autoritário, fanático por futebol, fascinado por organização, assíduo na confissão e prática de preceitos religiosos e amante de confecção de bordados. Na obra de Lahire, todas essas facetas podem coexistir sem que haja uma univocidade disposicional e sem haver uma homologia contextual: ele substitui o sistema de disposições por um patrimônio de disposições sociais. Ele sequer comunga com definições de *habitus* específicos relacionados a um contexto de socialização: “Falar de *habitus* militante, catequista, pugilístico ou escolar como se fala de *habitus* de classe é desdenhar a ambição teórica do conceito de *habitus*, que designa um sistema de disposições duradouras e transferíveis” (LAHIRE, 2015, p. 1398).

Um segundo aspecto de ruptura da Lahire, com relação à abordagem de Bourdieu, se refere à crítica da transmissão geracional do capital cultural, ou mesmo da transmissão de um *habitus* de forma automatizada e compulsória. Para Lahire:

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. Ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. (LAHIRE, 1997, p. 338).

Embora Bourdieu (2017f) tenha tematizado as tensões e contradições familiares nos processos transmissão das disposições para os herdeiros – demonstrando também que eles podem aceitar ou não sua herança e sucessão familiar – Lahire (1997) perscruta diferentes configurações familiares no intuito de compreender os “êxitos” e “fracassos” escolares demonstrando relações de interdependência familiares intervenientes no desempenho escolar das crianças.

Na abordagem de Lahire, nem sempre as famílias dotadas de um capital cultural conseguem transmitir alguns de seus saberes ou de suas disposições escolares rentáveis de modo regular, contínuo e sistemático: esse é o motivo pelo qual dois contextos familiares com capitais culturais equivalentes podem engendrar situações escolares muito diferentes, ou seja, é preciso considerar cada configuração das relações de interdependência familiares (LAHIRE, 2017a).

Um terceiro elemento a ser destacado se refere à premissa lahiriana de que os indivíduos nem sempre estariam em uma condição pré-reflexiva (noção inexorável dentro da teoria do *habitus*). Para Lahire (2002b, p. 145) “As orientações sugeridas pelo *habitus* podem ser acompanhadas de cálculos estratégicos de custos e benefícios, que tendem a levar a um nível consciente as operações que o *habitus* realiza segundo a sua própria lógica”. Lahire tratara com maior liberalidade o protagonismo reflexivo dos indivíduos, embora também afirme que “De fato, as ações muito curtas e as ações muito longas partilham muito frequentemente essa propriedade que é tomar improvável a intencionalidade ou a estratégia consciente” (LAHIRE, 2002b, p. 152). Para ele apenas pela pesquisa empírica seria possível identificar as condições sócio-históricas que permitiriam uma ação racional e o uso de estratégias conscientes, de modo intencional e calculado (LAHIRE, 2002a).

Nesta mesma seara em que ele critica a ênfase pré-reflexiva<sup>40</sup> de Bourdieu, Lahire também se opõe à metáfora do jogo que compara as práticas sociais a situações que ocorrem durante partidas esportivas. A crítica de Lahire fundamenta-se em três aspectos:

Tudo se passa [na metáfora do jogo utilizada Bourdieu] como se o mundo social fosse 1) um mundo de urgência constante; 2) um mundo de atuação direta (como numa cena teatral diante do público) onde nunca se pode refazer (repetir) o que se fez e onde não se tem o direito ao erro; 3) um mundo da confrontação permanente com situações que se impõem e nas quais é preciso improvisar. (LAHIRE, 2002b, p. 147).

Um quarto aspecto diz respeito à ausência de uma maior especificação a respeito do que efetivamente são disposições e como elas são incorporadas no seio da teoria de Bourdieu. Por estarmos acostumados com o vocabulário de Bourdieu, parece ser de domínio claro o significado de termos como disposição, esquema, sistema de disposições ou fórmula geradora de prática, como se a transferência das disposições ou dos esquemas que constituem o *habitus* fossem um fato empírico claro (LAHIRE, 2017d). No intuito de empreender um arcabouço teórico mais preciso, Lahire procura investigar tais elementos em pesquisas empíricas objetivando comparar disposições sociais ativadas segundo o contexto de ação (domínio das práticas, esfera da atividade, microcontexto, tipo de interação, etc.) (LAHIRE, 2017d).

Consciente de que os agentes sociais são possuidores de um patrimônio disposicional dependente de processos de socialização múltiplos e variados, Lahire destaca a importância de contingências ou reforços que as disposições podem receber a partir dos contextos onde são colocadas em ação:

Tive como objetivo científico, por um lado, compreender o grau de homogeneidade ou heterogeneidade das disposições cujos portadores são os indivíduos, em função de seu percurso biográfico e de suas experiências socializadoras, e, por outro, analisar de perto a articulação das disposições e dos contextos onde são postas em estado de vigília, isto é, analisar a questão das “disposições sob condições”. (LAHIRE, 2017c, p. 90).

---

<sup>40</sup> Cabe ponderar, no entanto, que Bourdieu (2001, p. 198) previu que é possível haver improvisações no senso prático dotadas de “uma certa presença de espírito, como se diz, uma certa forma de pensamento ou mesmo de reflexão prática, reflexão em situação e em ação”.

Apesar de fornecer um importante quadro macrossociológico de análise, a abordagem de Bourdieu apresentaria limitações quanto à busca de compreensão de casos particulares de indivíduos e famílias (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Por sua vez, o aparato de Lahire permitiria uma abordagem microssociológica mais fecunda, permitindo explicar casos singulares e processos de incorporação das disposições sociais:

Sua maior contribuição talvez seja a de nos tornar epistemologicamente mais atentos em relação aos riscos de uma transposição mecânica, indevida e inadvertida de conhecimentos gerados em escala macrossocial para o plano individual. Ao sublinhar a especificidade do plano individual e, portanto, sua irredutibilidade aos modelos macrossociológicos, Lahire produz simultaneamente uma crítica às generalizações apressadas feitas com base nesses modelos. (NOGUEIRA, 2016, p. 50-51).

Outro aspecto a ser levado em conta nesta tensão analítica é a compreensão de que Bourdieu desenvolveu uma teoria geral da ação que se propõe a explicar os mecanismos estruturantes da agência dos indivíduos, enquanto que Lahire pode ser apontado por não ter desenvolvido uma teoria da ação contundente.

Se os méritos do programa sociológico de Lahire parecem inegáveis, seus limites também parecem bastante claros. Fundamentalmente [...] para além do detalhamento empírico proposto, falta ao projeto de Lahire uma teoria mais consistente sobre o modo como os indivíduos lidam com seu contexto, seja no passado ou no presente, incorporando ou rejeitando, em maior ou menor grau e de maneira consciente ou não, diferentes influências sociais. (NOGUEIRA, 2016, p. 51).

Na obra de Lahire não há uma teoria geral sobre o funcionamento interno ou psíquico dos agentes e sobre como eles interagem com seu ambiente de ação, assimilando ou resistindo a influência externas, fato que nos leva perceber que para Lahire qualquer teoria sobre a subjetividade humana é descartada em nome de uma análise empírica exaustiva do patrimônio disposicional incorporado por indivíduos concretos e de seus contextos (NOGUEIRA, 2016).

Considerando alguns limites nas abordagens de Bourdieu e Lahire e a tensão que há na integração das abordagens, assumo nesta tese que não é possível compreender *habitus* sob um viés homogeneizador por no mínimo duas razões: 1) o contexto contemporâneo de execução desta pesquisa é uma periferia urbana diferenciada, ou seja, é um lugar espaço-temporalmente delimitado que carrega

características essencialmente diferentes daquelas encontradas no contexto da Argélia e da França da décadas de 60 e 70 do século passado, quando Bourdieu desenvolve a noção; 2) neste mesmo contexto, a rede de interdependência extrapola os limites físicos do seio familiar, sendo mediado por outras referências sociais, em especial pelas mídias e por um conjunto cada vez mais patente de trocas linguísticas e culturais através das redes sociais e do consumo cultural pela mídia, em outras palavras, as possibilidades de socialização passam ser ainda mais diversificadas e plurais.

Dito isso, é preciso sublinhar que entendo que o conceito de *habitus* prevaleceu como horizonte analítico para o objeto em tela, considerando especialmente seu caráter pré-reflexivo que guarda relação com noções subsidiárias capazes de explicar o êxito escolar como a *illusio* específica do campo educacional, profissional e/ou acadêmico. Mais especificamente, a identificação de *habitus* estudantis mobilizado para o êxito escolar no EMI do *Campus Restinga*, não objetiva a defesa de sua homologia e transposição para outras esferas de atividades da vida dos egressos. No contexto pesquisado foi possível identificar de sistemas de disposições nos egressos dos cursos do EMI mais próximos de um *habitus* clivado (BOURDIEU, 2005) e híbrido (SETTON, 2002). Bourdieu advertiu que as condições sociais modulariam os níveis de rigidez do *habitus* e que somente através da pesquisa seria possível identificar suas características:

Como não perceber que o grau em que o *habitus* é sistemático (ou, ao contrário, dividido, contraditório), constante (ou flutuante e variável) depende das condições sociais de sua formação e de seu exercício, e que então pode e deve ser medido e explicado empiricamente? (BOURDIEU, 2001, p. 79).

Embora controversa, a teoria do *habitus* me auxiliou a compreender o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002). Concordo ainda com a autora quando ela defende que “é possível divergir de Lahire quando ele afirma que a teoria do *habitus* de Bourdieu não é mais produtiva para pensar o homem contemporâneo” (SETTON, 2009, p. 304). Apreciando que “O *habitus* é, portanto, se respeitarmos suas definições mais precisas, um caso extremamente particular no conjunto possível dos patrimônios de disposições” (LAHIRE, 2015, p. 1398), creio que é admissível compreender epistemologicamente um *habitus* estudantil que explicaria o êxito escolar contextualizado no EMI do

*Campus Restinga*. O mote da tese é reconhecer a sociogênese das disposições constitutivas do *habitus*, procurando identificar como a ordem social capta, canaliza, reforça ou se opõe a processos psíquicos. (BOURDIEU, 2017f).

O desafio acadêmico proposto nesta tese é a apropriação teórico-metodológica da tradição disposicionalista, em especial a partir de Bourdieu e na tensão estabelecida por Lahire, buscando aplicar – com rigor científico – um percurso investigativo capaz de elucidar o êxito escolar no EMI do *Campus Restinga* por intermédio do manuseio conceitual. Após a realização das entrevistas, as informações prestadas pelos egressos me impulsionam a estar mais alinhado ao viés de Pierre Bourdieu, sem deixar de apresentar os limites e ressalvas teóricas, mas assumindo seu fôlego científico que mobiliza a relação entre estrutura e a capacidade de agência. Esta procurou mobilizar a teoria bourdieusiana imbuída com uma fidelidade crítica, como disposto por Lahire:

Ser fiel ao trabalho de Bourdieu, é segundo meu ponto de vista, retomar o trabalho e principalmente seus instrumentos lá onde ele os deixou, e ir um pouco mais longe, transformando, apontando e resolvendo as contradições, mostrando as falhas ou lacunas, abrindo novos espaços. (LAHIRE, 2017c, p. 84).

### 3.4 DA PESQUISA QUALITATIVA À SOCIOGÊNESE EXPERIMENTAL DO ÊXITO ESCOLAR

O fato de minha formação inicial não ter sido em uma graduação em Ciências Sociais torna ainda mais desafiadora a compreensão do meu objeto – disposições sociais para o êxito escolar no EMI do *Campus Restinga* – com o rigor e a densidade requeridos para tese em nível de Doutorado. Durante meu percurso acadêmico-profissional, no entanto, procurei estabelecer um percurso formativo que pudesse subsidiar a construção deste projeto de modo satisfatório. Inspirou-me profundamente um excerto em que Lahire faz a seguinte afirmação: “vejo, muitas vezes, que a melhor sociologia se pratica fora da sociologia oficial” (LAHIRE, 2012, p. 204). Não tenho a pretensão aqui de colocar-me como mais qualificado que os cientistas sociais no desenvolvimento desta investigação. Por outro lado, tal afirmação, somada aos esforços acadêmicos sistemáticos que empreguei e venho empregando, têm

redundado, no mínimo, numa receptividade e manuseio teórico-metodológicos no campo da Sociologia de forma bastante prazerosa.

Para além da tensão teórico-analítica já apresentada na seção anterior entre as abordagens de Bourdieu e Lahire, e mesmo considerando que as disposições sociais identificadas nos egressos dos cursos de EMI do *Campus Restinga* se configuraram não em um único *habitus* estudantil, mas em múltiplos *habitus* estudantis, a aproximação individual com os agentes sociais no mundo empírico da pesquisa se deu através das contribuições de Bourdieu na integração mais proeminente com o aparato metodológico de Lahire. Para ele “É preferível falar em sociologia à escala individual, de sociologia de patrimônios individuais de disposições e de competência (do social no seu estado incorporado) e de sociologia das variações inter e intra-indivíduos dos comportamentos” (LAHIRE, 2012, p. 200).

Como o contexto que envolve o objeto de pesquisa é muito específico, as contribuições teórico-metodológicas de Lahire me auxiliaram em grande medida na consecução dos objetivos desta tese, especialmente com a perspectiva de análise sociológica em escala individual. Além de ser mais adequado para uma análise microsociológica, Lahire apresenta caminhos para análise das experiências socializadoras de modo mais preciso se comparados à Bourdieu que possui mais força de análise do quadro macrosociológico.

Creio também que Lahire explicita de modo bastante didático alguns cuidados teórico-metodológicos que necessitam ser observados para que o pesquisador produza conhecimento científico a partir da mobilização de instrumentos de coleta de dados. Adicionalmente, as ferramentas metodológicas exploradas por Lahire, permitem, de modo muito mais explícito que Bourdieu, descrever as redes de socialização intervenientes das quais participam os agentes sociais.

Por fim, a abordagem sociológica disposicionalista e contextualista viabiliza reconstruir as experiências dos agentes sociais através de quadros socializadores mais precisos (LAHIRE, 2012a). Essa perspectiva assume um distanciamento de análises mais homogeneizantes (como menor acuidade analítica e interpretativa) e favorece, com um explícito caminho metodológico, a compreensão das disposições sociais dos agentes sociais. Tenho ainda nessa perspectiva, como horizonte de vigilância epistemológica, a solidez argumentativa, a extensão e pertinência da base empírica e o rigor e controle metodológicos (LAHIRE, 2006a).



O desafio central desta tese foi promover a identificação de categorias sociológicas capazes de descrever a gênese do êxito escolar nos egressos dos cursos de EMI do Campus Restinga. Como diretriz geral para situar a coleta e análise dos dados obtidos nesta pesquisa, explico que ela seguiu um viés eminentemente qualitativo. Minayo explica as diferentes ênfases a que se propõem pesquisas quantitativas e qualitativas:

[..] pesquisas qualitativas e quantitativas se complementam, mas são de natureza diversa. Uma trata da magnitude dos fenômenos, a outra, da sua intensidade. Uma busca aquilo que se repete e pode ser tratado em sua homogeneidade, a outra, as singularidades e os significados. (MINAYO, 2017, p. 2).

Ao utilizar da realização de entrevista semiestruturas, parto da premissa que “uma entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo” (MINAYO, 2017, p. 4). Ou seja, a recorrência de informações e dados sistematizados pode indicar identificação de categorias sociológicas relevantes para o contexto analisado. Tive como horizonte a busca pela certeza de que, mesmo de forma provisória, encontrei a lógica do meu objeto de estudo (MINAYO, 2017).

Para Lahire (2012) a Sociologia disposicionalista e contextualista pode utilizar-se de observações, métodos etnográficos com base em arquivos, entrevistas ou questionários. A realização de entrevistas longas objetivou identificar com a maior precisão possível os quadros de socialização dos egressos.

Se nenhum método *a priori* está excluído em vista de reconstruir quadros, modalidades, tempos ou efeitos de socialização, a observação direta dos comportamentos e a entrevista longa, e até mesmo repetida, impõem-se bastante naturalmente como os meios mais adaptados ao objetivo visado. (LAHIRE, 2015, p. 1396).

Lahire (2006) aponta que a versão da realidade oferecida pela entrevista dos indivíduos depende da forma como é conduzida a entrevista, não havendo continuidade natural de práticas e saberes com suas declarações feitas para a entrevista. Os entrevistados usualmente conservam em suas mentes os saberes surgidos por aprendizagens explícitas e quase não sabem falar sobre disposições cognitivas, avaliativas e afetivas, construídas inconscientemente através dos laços de interdependência (LAHIRE, 2006a).

Lahire (LAHIRE, 2006a) afirma que é imprescindível ressaltar o caráter social das estruturas mentais e comportamentais dos agentes. Para ele, o ofício de pesquisador se aprende melhor no transcurso das investigações. Sublinha que espírito crítico e pluralidade teórica não são incompatíveis, ao mesmo tempo em que ressalta a importância do debate acadêmico crítico a fim de evitar qualquer ilusão sobre o mundo social.

Para ele é possível conhecer o mundo fora da percepção direta e imediata, através da reconstrução da realidade a partir de um conjunto de dados coletados e formalizados (LAHIRE, 2006a). Entendo que este pressuposto teórico me ajudou sobremaneira a dar vazão à compreensão da permanência e do êxito escolares para além do conjunto de sentenças que foram proferidos pelos egressos dos cursos. Ora, o agente social é mais do que aquilo que ele pensa ser, e coube a mim enquanto pesquisador, através de um esforço rigoroso e sistemático de pesquisa, a análise do conjunto de dados. Para Lahire:

Y no, no siempre somos espontaneamente “conscientes” de (ni estamos em condiciones de hablar de) lo que somos, de lo que hacemos y de lo que sabemos. Y es por eso que las ciencias del hombre y de la sociedad existen y tienen sentido. Si los actores fueran consciente y capaces de hablar de lo que saben, los investigadores em ciencias sociales no tendrían ni rol ni función social específica: buenos instrumentos de grabación bastarían entonces para constituir um stock de saberes verdaderos sobre el mundo social. (LAHIRE, 2006, p. 137).

Destaco também que a descrição do contexto social e dos elementos que circunscrevem o agente social são imprescindíveis para uma análise rigorosa. Para Lahire (2006), a descrição verbal (oral ou escrita) é o que pode se observar diretamente armado com os cinco sentidos e provido de categorias científicas e extra científicas incorporadas de percepção do mundo social. Ele afirma que a qualidade de uma descrição depende da riqueza léxica daquele que observa, memoriza e descreve, ou seja, o pesquisador deve conhecer em profundidade os diferentes elementos específicos que compõem seu universo da pesquisa. Lahire indica que um dos objetivos da sociologia é buscar as condições de existência e coexistência dos homens, a fim de que seja possível descrevê-las de modo fino. Esta descrição fina permite dar sociologicamente razão dos comportamentos, sejam habituais ou singulares. Para ele, o uso de descrições precisas e específicas das condutas em contextos permite demonstrar uma verdadeira interpretação sociológica

empiricamente fundamentada. Segundo ele, nenhuma descrição é exaustiva, nenhuma situação, nenhum objeto e nenhuma prática se esgotam por meio de um número finito de recursos descritivos. O autor ainda aponta que as ciências sociais podem se ordenar a partir de um eixo que privilegia a descrição e narração (etnografia, historiografia, estudo de caso) e outro polo que preconiza a modelização (economia, demografia, parte da linguística). Em sua concepção, o imperativo da descrição fina das realidades simplesmente evocadas ou sobrevoadas é um poderoso remédio contra a inflação hermenêutica e a descrição é indissociável de um olhar teórico que a guie e que a torne útil e pertinente.

Ainda segundo Lahire (2006), as interpretações cientificamente completas devem: 1) se apoiar nos materiais empíricos; 2) dar conta dos princípios teóricos de seleção e dos modos de produção desses materiais; 3) se encontrar claramente designadas nos contextos espaço-temporalmente situados; 4) contemplar a explicitação dos modos de fabricação dos resultados a partir dos materiais produzidos. O trabalho interpretativo deve ocorrer antes, durante e depois da coleta de dados. Os diferentes momentos da investigação nunca estão separados. O autor se preocupa com as “sobreinterpretações”, as quais, para ele, são interpretações débeis, imprudentes ou inadequadas. Podem ser classificadas em três tipos: 1) as devidas a rupturas interpretativas com respeito às situações interpretadas; 2) as provocadas pelas diferenças no objetivado, no controlado e no corrigido entre a situação do investigador perante os materiais estudados e a situação dos sujeitos investigados; 3) as engendradas pela profusão de exemplos demasiadamente “perfeitos”, que se contrapõem com os exemplos e contraexemplos habitualmente produzidos por toda investigação empírica.

Outro cuidado metodológico que originalmente pretendi pôr em prática dizia respeito à intencionalidade da escolha do local para realização das entrevistas. Para Lahire “es posible ocuparse de elegir el lugar donde va a desarrollar-se la entrevista, que puede ser determinante para hacer renacer (o poner a buena distancia) las prácticas efectivas” (2006, p. 153). Nesse sentido inicialmente não estabeleci o lugar da entrevista apenas pela conveniência manifestada pelo entrevistado, mas na medida do possível e viável ao participante da pesquisa, pretendia solicitar aos egressos que a entrevista fosse realizada em algum local em que o mesmo costumava estudar e/ou um local que tenha marcado sua trajetória durante a realização do curso, a fim de que a própria escolha pelo local de realização da entrevista (a casa do

estudante, o *campus*, alguma biblioteca, etc.) pudesse favorecer a emergência de suas práticas e saberes efetivos a respeito de seus processos de socialização. O intuito era de que a conversa fosse menos formal e/ou artificial, considerando que a arquitetura e o espaço de realização da entrevista podem influenciar significativamente o conteúdo da mesma. Contudo, em razão da necessidade e das solicitações dos egressos as entrevistas ocorrem em locais indicados pelos mesmos<sup>41</sup>.

Sublinho ainda uma vigilância de análise bastante relevante quando o autor defende que “o sociólogo não faz completamente seu trabalho a não ser quando analisa também os inúmeros aspectos da vida passada ou presente do entrevistado que não entram no campo de consciência e de interesse espontâneo deste” (LAHIRE, 2004a, p. 315). Percebo ser este um grande marco para chancela de uma pesquisa consistente: não tornar as verbalizações do entrevistado (permeadas de sentido) como amálgama exclusivo da análise. Ou seja, é necessária uma garimpagem na coleta de dados para que seja possível visualizar com mais exatidão pequenos elementos que possam descrever com maior fidedignidade as disposições sociais encontradas no agente social. Em outro momento, Lahire afirma que “a entrevista e o trabalho de arquivo podem ser reveladores [...] de múltiplas pequenas contradições, de heterogeneidades comportamentais imperceptíveis aos inquiridos que, pelo contrário, tem muitas vezes que manter a ilusão da coerência” (LAHIRE, 2005, p. 28).

O intuito metodológico nesta tese foi realizar uma sociologia experimental a qual:

se caracteriza por una atención reflexiva sobre la herramientas teóricas y metodológicas utilizadas respectto de objetos empíricos bien delimitados, por una inventiva metodológica y la posesión de certo gusto por la variación de las escalas de observación o de los modos de desglose de los objetos, con miras a engendrar conocimientos específicos. (LAHIRE, 2006b, p. 69)

Para compreensão das disposições sociais incorporadas nos egressos estive atento aos processos de socialização a que foram submetidos desde sua infância até a saída do *campus*, tendo como horizonte a localização precisa destas ações:

é preciso então precisar – descrever e analisar – os quadros (universo, instâncias, instituições), as modalidades (maneiras, formas, técnicas etc.), os tempos (momento em um percurso individual, duração das ações

---

<sup>41</sup> Conforme descrito na seção 3.5.

socializadoras, grau de intensidade e ritmo dessas ações) e os efeitos (disposições a acreditar, a sentir, a julgar, a se representar, a agir, mais ou menos duradouras) de socialização. (LAHIRE, 2015, p. 1395).

Ainda que o aparato metodológico tenha sido mais próximo das ferramentas de Lahire, entendo que é preciso pontuar duas contribuições centrais de Bourdieu para a realização das entrevistas. O primeiro é ter como diretriz que a percepção do mundo empírico é distorcida pelo *habitus* dos entrevistados, mas também pelo *habitus* do pesquisador (THIRY-CHERQUES, 2006). Creio que esta vigilância metodológica me auxiliou na análise das declarações realizadas pelos egressos. Entendo que meu exercício de objetivação descrito no início deste projeto serviu como referência inicial contra considerações precipitadas e distorcidas. O segundo ponto diz respeito que “a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (BOURDIEU, 2008b, p. 704). Ou seja, a realização da entrevista, embora intencionalmente pensada numa fluência amistosa que minimize uma relação de poder díspar entre o pesquisador e os egressos, ocorreu de modo a ser possível integrar a fundamentação teórico-metodológica até aqui apresentada a fim de que as conclusões decorrentes deste momento possam – apoiadas na severidade empírica – constituir num avanço, mesmo que modesto, da compreensão do êxito escolar.

#### 4. HABITUS ESTUDANTIS NO EMI DO CAMPUS RESTINGA

##### 4.1 COMPREENDENDO A PERMANÊNCIA E O ÊXITO ESCOLAR

Neste capítulo, apresento a tese que resultou do trabalho de pesquisa. Um dos desafios centrais neste texto de forte inspiração bourdieusiana é um desejo profundo de apropriação e manuseio do referencial teórico, sem abrir mão da vigilância epistemológica que avalie, em cada etapa do percurso investigativo, a fundamentação acadêmica, a coerência científica, a pujança e os limites empíricos que a abordagem em tela demanda.

Comungo que “Compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos” (BOURDIEU, 2005, p. 15). Ou seja, ao identificar as aproximações com o mundo empírico e mais especificamente os elementos sistematizados a partir das entrevistas com os egressos dos cursos EMI do *Campus Restinga*, procurarei descrever as nuances que compõem a permanência e êxito escolar no contexto aqui recortado. Tais elementos desvelarão as disposições sociais e os diferentes *habitus*, as estratégias, o patrimônio de capitais dos agentes sociais e os valores correlatos ao campo educacional sublinhados pela metassociologia constituída por Bourdieu:

O esquema que leva à análise empírica é sistêmico. Deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um /campo/, um segmento do social, cujos /agentes/, indivíduos e grupos têm /disposições/ específicas, a que ele denomina /habitus/. O campo é delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ não conscientes, que se fundam no /habitus/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as /posições/ particulares de todo /agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o /habitus/, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o /habitus/. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31)

A análise exaustiva das transcrições<sup>42</sup> das entrevistas confrontadas com o aparato teórico permite sintetizar que os egressos conseguiram concluir seus cursos

---

<sup>42</sup> Todos os nomes utilizados referentes aos egressos, pessoas e instituições mencionadas por eles são fictícios. Foram mantidos os nomes de instituições como as universidades e respectivos cursos a fim de explicitar a continuidade de sua trajetória acadêmica e/ou profissional, exceto na última transcrição em que optei por preservar o nome da instituição.

a partir da incorporação e da atualização de seus *habitus* os quais, apesar de apresentarem algumas disposições sociais recorrentes, se demonstram heterogêneos entre si. Embora todos rentáveis do ponto de vista da educação formal, não foi possível erigir um *habitus* estudantil uníssono entre eles. Ou seja, não há um *habitus* estudantil, mas *habitus* estudantis que viabilizaram o êxito escolar. Por outro lado, se pode notar não apenas um patrimônio individual de disposições sociais, mas essas intraindividualmente articuladas entre si nos agentes sociais analisados neste contexto específico do EMI do *Campus Restinga*. A Tabela 8 demonstra uma síntese de algumas recorrências nos *habitus* e no patrimônio disposicional dos egressos bem como algumas categorias relevantes correlatas às trajetórias dos mesmos.

Tabela 8 – Disposições sociais e trajetórias dos egressos

Nome	Disposição social para leitura	Rotina de organizações domésticas	Obediência (O) / ascetismo (A) / resiliência (R)	Senso crítico/ <i>habitus</i> transgressor / militância	<i>Illusio</i> de ascensão social pela escola	Bolsista / participação em projetos	<i>Habitus</i> acadêmico	Permanência semanal no <i>campus</i> além dos momentos de aula formal	Apoio de: servidores do IF (I) / colegas do IF (C) / família (F)
REBECA	x	x	O / R / A	x	x	x	x	x	I / F / C
SAMARA	x	x	O / A			x	x		I
SARA	x	x	O / R	x	x	x	x		F
ELISA	x		O / R	x		x	x	x	I / F
RUTE	x		O / R	x	x	x		x	I
RAQUEL	x			x		x		x	I / C
ISAQUE				x		x		x	I / F
EVA	x		R	x	x	x		x	I / F

Fonte: elaborado pelo autor.

A disposição social rentável do ponto de vista escolar que se apresenta como mais recorrente é o apreço pela leitura: sete dos oito egressos possuem essa incorporação. O único indivíduo que não a possui em seu patrimônio disposicional refere que gostaria de tê-la, ou seja, embora ele creia na importância da mesma, ele não a tem incorporada. Assim, o capital cultural incorporado da grande maioria dos egressos guarda uma relação com a disposição social para a leitura, a qual tem como sociogênese o núcleo familiar, familiares mais distantes e a escola.

Outro elemento que está presente também em sete dos oito egressos é a presença de um *habitus* militante, transgressor ou uma disposição social para o senso crítico. Este patrimônio disposicional recorrente não se origina nem se atualiza de modo comum a todos. Contudo, em diferentes ênfases e sob diferentes intensidades, a militância e o anseio pela efetivação de justiça social perpassam quase a totalidade dos egressos entrevistados.

A obediência e a resiliência estão presentes em cinco dos oitos participantes. Chama a atenção que quatro dentre os cinco egressos que possuem a disposição social para a obediência também apresentam em seu patrimônio disposicional uma inclinação para a criticidade. Assim, o sistema de disposições opera de modo integrado nos indivíduos e os impulsiona a agir com respeito às autoridades estabelecidas - como professores e pais - ao mesmo tempo em que essa “submissão” ocorre dialogicamente com uma perspectiva crítica. Quatro participantes têm atualizado seu *habitus* acadêmico pelo tempo que passaram pelo IF, especialmente pelo convívio na produção do conhecimento sistematizado em projetos de pesquisa e pela divulgação do mesmo em eventos científicos.

Quatro participantes pertencem a famílias que depositam sobre o IF uma *illusio* de que é possível ascender socialmente via educação formal (independentemente da escolaridade dos pais). O ingresso no EMI é visto como um caminho em que a ascensão social pode se tornar realidade por se tratar de uma instituição de “qualidade”, “excelência” ou mesmo de “prestígio” que habilitaria para o ingresso em instituições de ensino superior com os mesmos adjetivos. Cinco egressos contaram com um suporte familiar de modo bastante expressivo.

Do ponto de vista institucional, todos os egressos participantes possuem vivências em projetos de ensino, pesquisa ou extensão durante parte de sua trajetória no IF. Seis dentre os oito também permaneciam no *campus* além dos momentos de aulas formais previstas na grade de horários. Em outras palavras, eles não compareciam apenas às atividades de ensino estabelecidas. Além da participação em projetos, os egressos ficavam no *campus* para estudar, se relacionar com colegas e amigos, participar de outras atividades como grupo de teatro, núcleos de ações afirmativas entre outros eventos institucionais. Sete egressos mencionam também o apoio de servidores do IF para sua permanência.

Para identificar os resultados trazidos acima, esta tese procurou efetivar, como esteira metodológica, uma articulação harmoniosa entre teoria e empiria, ou seja, não foi feita uma análise teórica pura de convergências e divergências no seio da tradição sociológica disposicionalista, nem sequer elaborada uma reunião de um conjunto sistematizado de dados a respeito de parte dos egressos dos cursos de EMI do *Campus* Restinga. Tal marcação é premente considerando o registro feito por Bourdieu: “Corria, de fato, o risco de perder nas duas frentes, parecendo demasiado teórico aos puros empiristas e demasiado empirista aos puros teóricos” (2005, p. 75).



Reconheço também que a construção do objeto de pesquisa, as mais diferentes incursões no mundo empírico, as categorizações e, finalmente, as análises devidamente fundamentadas – todas etapas realizadas por mim – embora calcadas em seriedade e rigor, são permeadas pelo meu viés enquanto pesquisador e traduzem um ponto de vista: “O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista” (BOURDIEU, 2018, p. 713).

Conforme Bourdieu “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realizada” (2018, p. 694). Durante as realizações das entrevistas procurei a direcionar a conversa para o objeto de pesquisa ao mesmo tempo em que procurei respeitar todos os elementos trazidos pelos egressos. Ainda para o autor “A verdadeira submissão ao dado supõe um ato de construção baseado no domínio prático da lógica social segundo a qual esse dado é construído” (BOURDIEU, 2018, p. 705). Não somente estive atento ao que o entrevistado informou mas procurei compreender a lógica e a relação com a estrutura social na trajetória do egresso. A concatenação entre a busca constante para centrar o foco nos interesses específicos de cada pergunta realizada (inclusive aquelas imprevistas e geradas após os desdobramentos das informações prestadas pelos participantes) e um respeito pelo participante (que usualmente se via num momento de reflexão de sua trajetória) não foi uma etapa nada simples. A alteridade social sugerida por Bourdieu também fez parte dos momentos das entrevistas:

O sociólogo pode obter do pesquisado mais distanciado de si socialmente que ele se sinta legitimado a ser o que ele é se ele sabe se manifestar, pelo tom e especialmente pelo conteúdo de suas perguntas as quais, sem fingir anular a distância social que o separa de si [...], ele é capaz de se colocar em seu lugar de pensamento. (BOURDIEU, 2018, p. 699).

Procurei empregar, durante as entrevistas, intervenções que para Bourdieu são tão difíceis quanto necessárias (BOURDIEU, 2018, p. 711). Ou seja, procurei aprofundar questões e investir mais tempo do participante em informações que subsidiassem a resposta ao problema de pesquisa ao mesmo tempo em que

intencionalmente procurei minimizar as diferenças sociais dos entrevistados com relação a mim e as eventuais barreiras que ela poderia gerar.

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo o tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica (BOURDIEU, 2018, p. 694)

No que se refere à transcrição das entrevistas gravadas, também procurei empreender algumas intencionalidades que vão desde pequenos cuidados como transcrever no ponto de vista do entrevistado e não do pesquisador (por exemplo, usando “minha trajetória aqui” ou invés de “sua trajetória no campus”) e outras questões mais complexas como romper com a ilusão de que o “discurso fala por si mesmo” avançando no sentido de uma transcrição que oriente a atenção do leitor para as questões sociologicamente pertinentes (BOURDIEU, 2018). Procurei ser fiel ao que foi dito me permitindo retirar das transcrições elementos textuais que não incorporam muito valor quando da realização das análises.

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. [...]. É, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem. (BOURDIEU, 2018, p. 710).

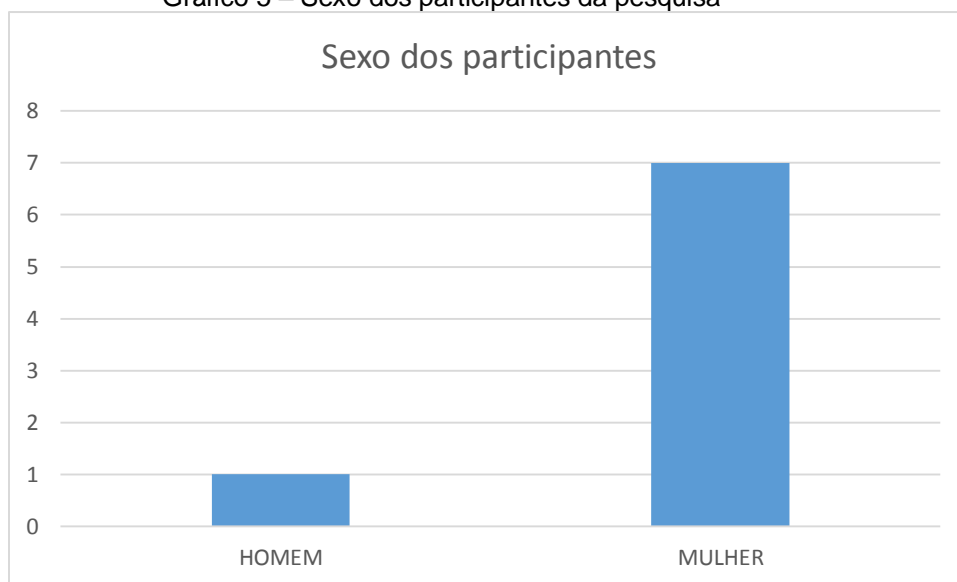
Do ponto de vista prático e objetivo da pesquisa, em março de 2019 participei do ensaio da formatura dos cursos de EMI. Na oportunidade pude apresentar os intuítos da investigação aos concluintes do ano de 2018 e convidá-los a participar da pesquisa. Na sequência enviei um e-mail com convite a todos os egressos que concluíram seus cursos desde a primeira turma. Assim, receberam o convite para participar da pesquisa desde os egressos que concluíram os cursos desde em 2014 – ano de conclusão das primeiras turmas - até aqueles que concluíram no ano de 2018. Aceitaram participar da pesquisa 8 egressos. Ao longo do primeiro semestre de

2019 foram realizadas 7 entrevistas de longa duração. Uma egressa, que não reside em Porto Alegre, aceitou participar da pesquisa através de e-mail.

Embora metodologicamente o intuito inicial era a de que a escolha pelo local das entrevistas fosse intencional, ou seja, que elas ocorressem em um lugar que tivesse marcado a trajetória dos egressos, por solicitação e conveniência dos participantes elas ocorreram em três lugares distintos: no *Campus Restinga*, no local de trabalho ou no local de estudo dos participantes.

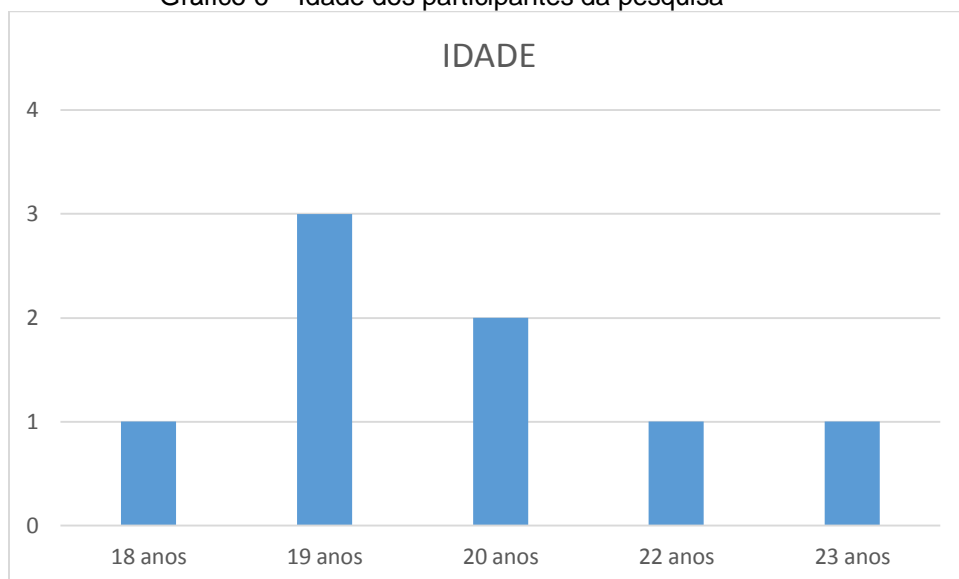
Dos 8 egressos que compõem a empiria desta tese, sete são mulheres e um é homem (Gráfico 5), sendo que as idades dos participantes (Gráfico 6) variam de 18 a 23 anos. Há concluintes dos três cursos de EMI (Gráfico 7), embora o maior número pertencente à Informática para Internet. Houve participantes que ingressaram desde o ano de 2012 até o ano de 2016 (Gráfico 8). A ocupação atual da maior parte dos egressos é ser estudante de graduação em universidades federais brasileiras (Tabela 7) e maior parte não seguiu nos eixos tecnológicos originários de seus cursos de EMI. A maioria apenas estuda e não trabalha.

Gráfico 5 – Sexo dos participantes da pesquisa



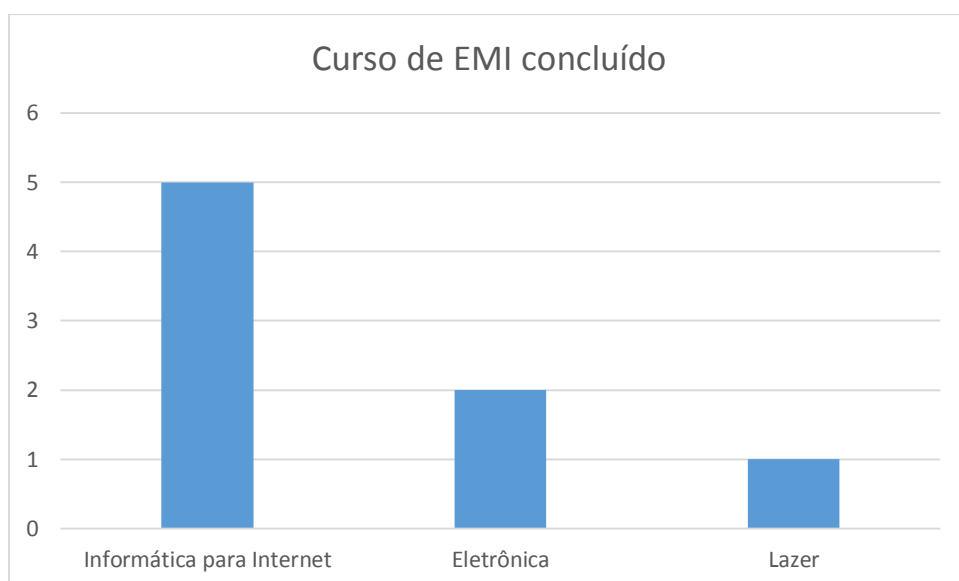
Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 6 – Idade dos participantes da pesquisa



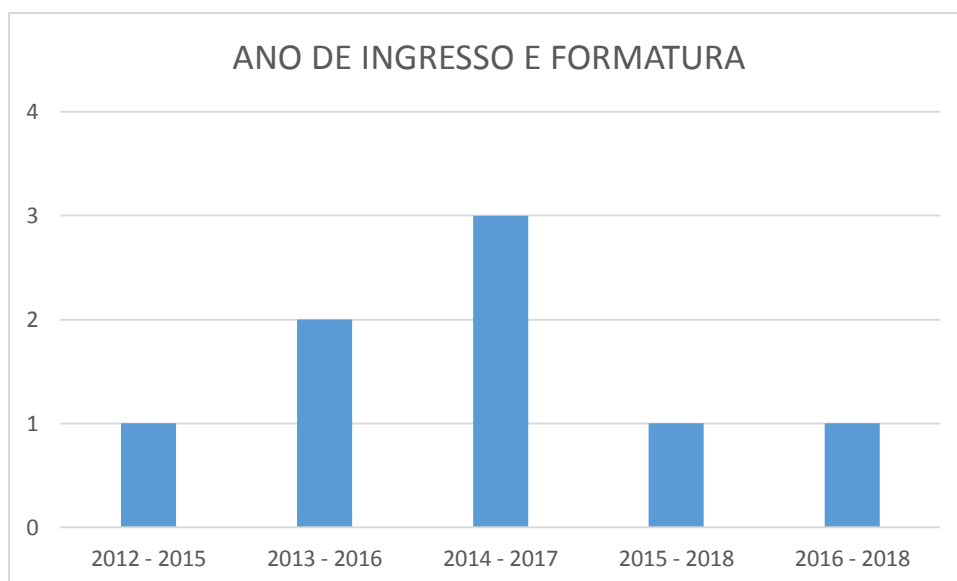
Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 7 – Curso concluído pelos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 8 – Ano de ingresso e formatura dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 7 – Ocupação atual dos participantes da pesquisa

OCUPAÇÃO ATUAL
Técnica em Suporte - Sistemas de Informação
Estudante de Pedagogia - UFRGS
Estudante de Biologia - PUCRS
Estudante de Biomedicina - UFCSPA
Estudante de Arquitetura- UFFS
Estudante de Licenciatura em Matemática - UFRGS
Procura trabalho e estuda para o vestibular de Biologia/UFRGS
Estudante de Direito – Faculdade Privada

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados demonstram que, com maiores ou menores privações, a maior parte do grupo de egressos conseguiu efetivar a continuidade de seus estudos sem a necessidade de trabalhar concomitantemente. A maior parte também ingressou em universidades federais o que indica a presença de estratégias das famílias para ingresso nessas instituições e o *campus* com um lugar onde a formação viabiliza o acesso. Há uma apreciação geral dentre os participantes, não somente naqueles que já se encontram matriculados nessas instituições, mas igualmente entre os demais, que a trajetória a ser buscada após a conclusão do EMI é a realização de uma graduação numa instituição de ensino superior federal. Tal anseio revela “uma

cumplicidade natural em torno da fantasia colectiva que assegura a cada um dos seus membros a experiência de uma exaltação do eu, princípio de uma solidariedade enraizada na adesão à imagem do grupo como imagem encantada de si” (BOURDIEU, 2005, p. 18). Como se o prestígio e exigência social que repousam sobre o EMI do *Campus Restinga* fossem expressados, entre outros indicadores, pela capacidade de aprovação nos processos seletivos dessas instituições mais concorridas e desejadas socialmente. Para Bourdieu “Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais (2018, p. 160). Aplicando a premissa ao contexto em tela desta tese, é possível inferir que os egressos do EMI do *campus* incorporam uma percepção de que fazem parte uma instituição de “excelência” e/ou “de qualidade” e através da qual são responsabilizados pelas distâncias auferidas entre as expectativas institucionais para a continuidade da educação formal e da vida profissional - compartilhadas internas e externamente nos agentes sociais – e a efetivação ou não das mesmas. Assim, nem as instituições e nem os cursos são livres de hierarquias compartilhadas, mas revelam os patrimônios dos agentes sociais localizados e inter-relacionados no espaço social.

Os agentes sociais que são constituídos como tais em e pela relação com um *espaço social* (ou melhor, com campos) e também as coisas na medida em que elas são apropriadas pelos agentes, portando constituídas como propriedades, estão situadas num lugar do espaço social que se pode caracterizar por sua posição relativa pela relação com os outros lugares (acima, abaixo, entre etc). e pela distância que o separa deles . Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais (BOURDIEU, 2018, p. 160).

A seguir apresento cada um dos agentes sociais que compõem a empiria e a respectiva análise dos patrimônios disposicionais e dos diversos *habitus* estudantis no EMI do *Campus Restinga* no intuito de demonstrar em escala individual (LAHIRE; 2004a, 2012) as singularidades que elucidam a incorporação do êxito escolar.

#### **4.1.1 Os quatro pais e o engajamento institucional de Rebeca**

Meus pais achavam normal [minha vida no *campus*]. Minha família mais próxima achava normal, meus avós, meus tios. Outras pessoas, outros amigos que estudavam na escola particular não entendiam, não entendiam

por que fazia o técnico, não entediam por que eu ficava aqui de tarde e não podia sair. Não que eu não podia, eu saía, mas eu preferia estar aqui à tarde do que fazer outra coisa: “ah, vamos no cinema de tarde”, eu falava: “não, eu tenho bolsa; não, vou fazer uma coisa do Grêmio”, lá eles não tinham isso. (REBECA, 2019).

O perfil do egresso dos cursos de EMI é mais do que uma seção de um documento institucional (Projeto Pedagógico do Curso) que serve como diretriz para a formação discente a partir da descrição de habilidades e competências esperadas institucionalmente. Ele pode ser entendido com uma resultante de forças e exigências institucionais que operam cotidianamente na relação com os estudantes, resultando – num escopo fluido – em pequenos entraves e recompensas simbólicas que moldam e são moldados pelos estudantes no chão da escola. Rebeca sintetiza uma estudante dotada de um engajamento institucional muito expressivo. A *illusio* que a faz aderir a esse *modus operandi* orbita na crença de que o *campus* não é uma escola qualquer.

Rebeca acoplou ao EMI do *campus* Restinga sua trajetória pregressa. Ela cursou todo o Ensino Fundamental em escolas particulares, sendo uma parte custeada pelo avô e outra parte como bolsista. Tem recordações de êxito e facilidade escolares:

Rebeca: Gostava de estudar e de estar com os amigos. Sempre estudei bastante em casa também. Não tinha uma disciplina que tivesse muito problema.
---

Estudante crítica, politicamente ativa, dedicada às tarefas escolares e pertencente a um contexto de uma família que, possuidora de diplomas de educação formal, sempre a acompanhou junto à escola. Efetivou um engajamento institucional ativo – no *campus* e antes dele – como poucos estudantes conseguem fazê-lo durante sua jornada escolar de modo que, por outro lado, se viu sobrecarregada pelo acúmulo de ações.

A entrevista foi realizada numa sala de aula no *Campus* Restinga. Rebeca respondeu às perguntas sem o menor embaraço. Falou com leveza, tranquilidade e segurança. Os momentos de silêncio durante a fala ocorreram apenas enquanto ela formulava seu raciocínio e sua argumentação. Filha de mãe mestranda em Educação – que tematiza em seus estudos o Feminismo e atua como professora universitária – e pai bacharel em Direito que atua na área de formação, tem uma irmã mais nova como quem muito conviveu. O avô paterno foi mecânico de automóveis sem formação

profissional e a avó materna foi professora, tendo realizado o magistério. Os avós paternos são enfermeiros.

Rebeca demonstra plena precisão com relação às informações mencionadas concernentes aos tempos e espaços escolares vivenciados por ela. Atualmente é estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela alçou estratégias rentáveis durante todo seu percurso escolar. Angariou o respeito e o prestígio institucional pelas notas acima da média da turma, pela militância nas agremiações estudantis e representações de turmas (ao mesmo tempo em que se vê com uma estudante “obediente”), pela apresentação de trabalhos na Mostra Científica e por outras participações que a faziam ser cada vez mais solicitada e engajada nas atividades institucionais (como apresentação do *campus* para escolas visitantes). Algumas dessas práticas já faziam parte de sua vida escolar pregressa: ela já era representante de turma na escola anterior e já tinha experiências na apresentação de trabalhos em mostra científica da escola. Seu desempenho em uma avaliação escrita foi a razão pela qual conseguiu uma bolsa nessa escola particular durante o Ensino Fundamental.

Rebeca morava durante a semana (de segunda a sexta-feira) com seus avós paternos até os 10 anos pois os pais trabalhavam durante o dia e faziam faculdade à noite. Ela menciona que a situação era como “[...] ter quatro pais[...].” (REBECA, 2019).

Rebeca: Até a quinta séria, com meus 10 anos eu dormia na casa dos meus avós de segunda a sexta. E final-de-semana ia para casa dos meus pais. Na verdade, no domingo já dormia lá [na casa dos avós]. Depois dos meus 10 anos meus pais me largaram na escola e passava a ficar já na casa deles.

Ela identifica o esforço e a resiliência de seus pais com relação ao desenvolvimento profissional e acadêmico e parece buscar a mesma trajetória de constante superação:

Rebeca: Quando eu tenho uma dificuldade, eu tenho que suprir aquela dificuldade.

A gênese de sua disposição para o ascetismo e a seriedade com que encara seus desafios tem origem na relação com seus pais. Talvez essa seja uma referência de disposição social para o ascetismo, uma vez que ela acompanhou o esforço e a



resiliência dos pais que chegaram ao limite de privação do convívio com ela e sua irmã. Além de uma conformação entre seu *habitus* estudantil e o campo de educação formal tomados a partir de uma posição de distinção e exigências correlatas, as socializações de Rebeca também reforçam a noção de *amor fati*, ou seja, a expressão de expectativas subjetivas que mascaram a interveniência das condições objetivas de vida, fazendo com as aquelas se ajustem a estas.

Rebeca expressa em seu senso prático um tipo de estudante que possui bastante prestígio no *campus*, com uma trajetória com muitas chances de êxito. O acompanhamento familiar foi bastante interveniente em seu desempenho. A chegada ao *campus* se deu após a mãe, à época professora de Educação Básica, ter vindo participar da Mostra Científica do *campus*:

Rebeca: Eu e minha mãe, a gente sempre procurava uma oportunidade. Fiz uma prova para conseguir uma bolsa [no Ensino Fundamental].

A estratégia de busca por oportunidades escolares rentáveis – neste caso uma escola particular com bolsa de estudos e uma escola federal gratuita - é típica da classe média:

Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias das classes médias nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Todas as suas condutas poderiam, então, ser entendidas como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à elevação na escala social.(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 65).

Rebeca: Também [o IF] era uma escola muito mais difícil que as normais então eu tinha muito medo das minhas notas caírem. Isso era o que eu mais pensava antes de entrar. [...]. Acho que eu me adaptar com a questão da autonomia do IF [foi uma das minhas dificuldades]. Nas escolas particulares, eu tinha quatorze anos, mas se levava um bilhete na agenda se eu falasse um palavrão, se eu fizesse uma coisa errada, tirasse uma nota baixa, eram chamados os pais. Aqui, no primeiro dia de aula, eu levantei a mãe e pedi para a professora ir ao banheiro, e ela disse “pode, e nunca mais me pede”. Eu fiquei assustada, não entendi que eu tinha liberdade para sair. Lá na escola escolar particular o nosso sucesso era atribuído a escola, “a escola que é boa”, “a escola que puxa”, “a escola que organiza”, aqui nós fazemos mais parte do nosso sucesso. Tinha mais responsabilidade aqui, tinha que entender com as coisas funcionavam.

As escolhas familiares indicam um *habitus* profundamente inculcado para a continuidade da ascensão social via educação formal. Necessidade transformada em virtude, o “amor à escola”, o receio de ver “as notas caindo” e adaptação a uma nova escola dotada de um funcionamento que deposita maior protagonismo ao estudante a partir de sua autonomia e a certeza do sucesso são muito patentes na trajetória de Rebeca.

Rebeca: Eu gostava, sempre tive uma relação boa com a escola. Na verdade, eu nunca pensei em não concluir, nunca pensei em abandonar, nem nada, nunca foi uma coisa que passou pela minha cabeça.

Igor: Tu nunca pensaste que tu reprovarias, por exemplo?

Rebeca: Não, eu já pensei que eu reprovaria. Mas eu sabia que se reprovasse eu continuaria fazendo. Não era uma opção. Provavelmente até por questões familiares eu sabia que eu poderia continuar estudando aqui sem precisar trabalhar ou qualquer outra coisa, eu poderia gastar o tempo que eu precisasse aqui. Estratégia tem um monte, mas considero que consegui fazer isso por que sempre soube que faria, nunca tive dúvida de que me formaria.

A necessidade e a direção ao êxito são reforçadas pelo contexto familiar por, pelo menos, oito categorias: condições materiais e objetivas disponíveis, hábitos prévios de leitura, militância familiar, resiliência frente as dificuldades da vida, referências em termos de educação formal, acompanhamento escolar sistemático no seio familiar; a expressão de uma organização familiar nas tarefas cotidianas; e, finalmente, a efetivação de laços de parceria e amizade no *campus*.

Além de contar com mãe e avó professoras, o que em si já a coloca em contato com um grupo profissional que domina os meandros do “sucesso escolar” e objetivamente se traduziu em uma alfabetização precoce, ela dispunha de condições objetivas adequadas para o estudo: além de mencionar o suporte em termos de logística para transporte (através de caronas de membros da família em seus carros particulares ou custeio de transporte público) e demais recursos financeiros necessários para a manutenção da vida escolar, Rebeca teve ao longo de sua trajetória escolar um espaço adequado e específico para a realização de seus estudos.

Rebeca: Com certeza [tive um ambiente favorável ao estudo]. Sempre tive um espaço, uma mesa separada, ou uma coisa assim, um espaço que fosse focado que eu pudesse me organizar para estudar. Sempre tive os materiais à disposição, sempre

tive o apoio da minha vó e da minha mãe quando eu precisava para estudar. As duas são professoras isso já ajuda um monte. A gente já foi alfabetizada, por exemplo, antes do tempo, antes de entrar na escola.

No que se refere aos hábitos de leitura, além da egressa dispor de uma quantidade grande livros em sua casa, há, por parte de sua rede de interdependência familiar, um manuseio sistemático desse conjunto de capital cultural objetivado, ou seja, há uma apropriação desse capital cultural de modo que ela angaria para si os benefícios escolares decorrentes.

Rebeca: Tem muitos livros na minha casa e na casa da minha avó. Minha irmã gosta muito de ler gibi. Minha vó e meu vô vê leem muito jornal, a ponto de não ter onde guardar mais. Minha vó lê livro, mas não compra livro. Ela gosta muito de ler mas acha que é um gasto. Daí ela sempre pega um livro de alguém e finge que é dela, e depois não devolve. Minha mãe lê muito e eu leio muito, bem mais que minha irmã. Eu gosto de ler baste coisa. Eu leio ficção, crônica, conto, não gosto muito de poema. Leio mais coisas técnicas ou científicas agora para a faculdade. Leio bastante coisa diferente.

Outro elemento que compõe interveniência no êxito escolar ela é a atividade militância pessoal e familiar em causas políticas e sociais. Não apenas um engajamento virtual, mas uma presença constante de luta na construção e na reivindicação de espaço de fala e de atendimento de demandas. Os interesses pelo feminismo eram compartilhados com sua mãe, a qual tem como objeto de estudo em seu Mestrado em Educação o feminismo com o foco nas estudantes de ensino superior que têm filhos.

Rebeca: A gente não é filiado a nenhum partido, mas considero que a gente é engajado politicamente. Participamos de eventos, movimento feminista, esse tipo de coisa. Minha vó se mantinha neutra, mas a gente sabe que ela tende mais para o nosso lado. Principalmente minha mãe, depois que ela terminou de estudar e virou professora. [...]. Acho importante [o engajamento político], acho que a gente faz pouco de certa forma, acho importante a gente ter as nossas posições, não adianta a gente fingir que é neutro, e que se a gente não fizer nada as coisas vai melhorar sozinhas. Agente não pode deixar as coisas como estão, a gente tem que lutar pelas coisas que a gente acredita.

A egressa era vista no *campus* como uma estudante engajada politicamente através da participação do Grêmio Estudantil e como representante de turma. A mesma distinção que a fez assumir um lugar de protagonismo demandava investimentos de energia e de tempo bastante significativos.

Rebeca: Como eu era ativa, se esperava que fosse ainda mais ativa. Eu era representante de turma, eles me conheciam por isso então já me chamavam: “ah, por que tu não participas com a gente?”. Aí eu participava. Sempre fazia mais. Eu me lembro uma vez, acho que estava sendo votado no primeiro ano o projeto pedagógico ou a Organização Didática, eu não me lembro direito, eu lembro que eles chamavam, eles sempre chamavam todo mundo para participar, e aí uma das moças ali do Ensino, não me lembro o nome dela, falou “ué, por que tu não vais? Tu és muito engajada”. Tinha só eu de aluna. Eu passei aqui uma noite inteira, votando umas coisas que eu nem estava entendendo.

Sua disposição social para a resiliência guarda uma relação com o contexto profissional e acadêmico de seus pais. Sem mencionar mágoa, rancor ou mesmo algum tipo de incompreensão, Rebeca incorpora uma forte propensão ao cumprimento de seus deveres mediante todo custo que for necessário. Valores como esforço, dedicação e trabalho atravessam diversos momentos da entrevista. O quinhão que ela e sua irmã ofereciam ao longo da infância se tornou perene em sua adolescência e juventude, de modo que o ascetismo escolar é consequência de um ambiente familiar que muito contribuiu para essa direção.

Rebeca: A mãe dizia que a gente tinha que entender o lado deles [dos pais], que sempre trabalham e estudavam muito, a gente tinha que cooperar. [...]. Acho que todo mundo [na família] trabalha muito, se esforça muito, fazendo o melhor possível, todo mundo se incentiva muito.

No que se refere à educação formal, ela possui em seu grupo familiar algumas referenciais que auxiliam na modulação de suas expectativas mais subjetivas com relação as escolhas escolares e acadêmicas. Já na geração dos avós, Rebeca encontra indivíduos com Curso Superior e uma normalista. Se levarmos em conta que na geração de seus avós concluir uma faculdade, ou mesmo, integralizar um curso de magistério, era um sinal de distinção social muito maior que nos dias atuais em função da salutar democratização do acesso aos níveis mais elevados de educação formal, podemos inferir que ela pertence a um núcleo familiar que, há bastante tempo, possui uma influência escolar rentável.

Meu vô estudou até a quarta série, é mecânico e não tem formação nenhuma. Minha avó fez o normal, tipo magistério. Foi a primeira na família dela a ter uma profissão. Minha mãe foi a primeira a ter um curso superior, ele fez Administração Hospitalar no [faculdade particular], na primeira turma do PROUNI. Meus avós, pais do meu pai são

enfermeiros, e meu pai é advogado, se formou depois de muito tempo, estudou na [faculdade particular] sendo que meu avô pagava para ele.

Não somente pertence a um núcleo familiar com títulos escolares, mas é integrante de uma família cujo acompanhamento do desempenho escolar era uma realidade sistemática. Mais especificamente até os 10 anos de idade, Rebeca dispunha de um acompanhamento escolar de “quatro pais”: os avós maternos acompanhavam o dia-a-dia escolar através do comparecimento à escola e da realização das tarefas e, os pais - especialmente a mãe - cobrando o desempenho que não poderia ser inferior à nota oito. A conformação da trajetória escolar da egressa a tornou uma estudante “obediente”. Chama a atenção que a egressa, embora crítica e politizada, se constituiu como alguém dócil para obedecer. Ou seja, apenas a presença de uma disposição social para a criticidade talvez não fosse suficiente para subsidiar a chegada até a conclusão do curso, uma vez que, no limite, ao mesmo tempo que talvez se espere certo nível de criticidade dos estudantes (com mais frequência nos componentes curriculares de Humanidades), para que seja possível o cumprimento de tarefas, avaliações e proposições didático-pedagógicas os estudantes necessitam de algum nível requerido de adesão sumária às orientações professorais. Adicionalmente é clara como a “obediência” é tão inculcada durante a infância que a estudante menciona que não pensava mais nessa sua característica, ou seja, praticamente uma amnésia da origem.

Rebeca: A gente sempre teve uma relação boa [com pais e avós]. Meus avós eram um pouco mais permissivos, eu acho, não cobravam muito, deixavam fazer as coisas mais ao nosso tempo. Com minha mãe tínhamos que nos adaptar ao tempo dos nossos pais. A mãe dizia que a gente tinha que entender o lado deles, que eles estudavam muito e trabalhavam muito, então a gente tinha que cooperar. Minha mãe, acho que por ela se sentir distante com relação à escola, cobrava que a gente fosse bem na escola. E a minha avó não, era mais assim, “ah tu fizeste o tema então está bem”. Não cobrava nota nem olhava boletim. Sabendo que a agente estava indo, como ela acompanhava mesmo o que a gente estava fazendo, ela não cobrava tanto da gente. [...]. O que eu contava para um tinha que contar para os quatro. Eu me via como uma criança obediente, depois que virei adolescente eu parei de pensar nisso. [...]. Meu pai cobrava no reflexo da minha mãe [com relação ao desempenho escolar]. Eu lembro que meu pai cobrava também, mas “o que tu mãe falou, faz o que tu mãe falou”. Minha mãe brinca que a média lá em casa é oito. Como minha mãe teve que se esforçar muito para conseguir bolsa e estudar, acho que ela atribui isso ao esforço e ao mérito escolar.

Rebeca pertencia também a um ambiente familiar bastante organizado. Havia calendários escolares visíveis e afixados além de um calendário próprio, tanto na casa dos avós quanto na casa de seus pais que servia como orientação para as tarefas ao longo do ano escolar. A família também lançava mão de lista de compras para o mercado e possuía um quadro para comunicação entre si, onde era possível, por exemplo, distribuir tarefas.

Rebeca: Quando eu era pequena tudo era meio duplicado. Tinha um calendário escolar na casa da minha vó e na casa da minha mãe. A minha vó dava uma lista de compras para minha mãe comprar para comer na casa da minha vó. Tipo eles dividiam o mercado. Depois quando a gente ficou maior, a gente tinha um quadro, tipo, “Rebeca lava a louça para mim. ”. [...]. Minha mãe colava na geladeira o calendário. Era o calendário que a escola dava, porque eu estudei em escola particular. Eles davam o calendário impresso. Minha vó também tinha um calendário próprio. No geral quem organizava essas coisas era minha vó que estava no dia-a-dia com a gente, mas minha mãe também tinha para controlar.

Nesta mesma esteira de organização Rebeca demonstra um controle e respectivo preparo com bastante antecedência para dar conta das tarefas escolares. Em seu *modus operandi* ela previa momentos em que poderia não estar bem para realizar tarefas. Na prática, mesmo considerando esses dias “sem produção escolar”, ela acabava entregando as tarefas com bastante antecedência, como no caso do Projeto Integrador, que seria um trabalho análogo no EMI de um Trabalho de Conclusão de Curso numa graduação.

Rebeca: Eu fazia as coisas com antecedência. Tem dias que eu acordo que eu não presto para nada. Eu não sou aquela pessoa que consegue se reorganizar e fazer todo o dia as mesmas coisas, por isso eu preciso de antecedência. Por exemplo, o Projeto Integrador que é o projeto final, ficou pronto em setembro quando o prazo era novembro. Então era assim que eu me organizava, pensando num prazo muito comprido. No último ano, como tinha o vestibular e eu tinha que focar nisso eu tinha uma rotina um pouco mais fixa, mas nunca tive uma rotina: “ah, nesse dia vou estudar tal matéria”, ou “dia antes daquela aula vou estudar aquilo”. Sempre faço isso: faço uma lista de coisas para fazer na semana, no mês, ou uma lista de provas, de trabalhos, e eu vou estudando conforme vai indo, conforme dá tempo e conforme eu vou querendo fazer.

Eu sou muito organizada. Acho que uma das coisas é saber selecionar, eu vejo hoje na faculdade, a gente não sabe selecionar o que a gente tem que fazer primeiro ou o que a gente pode fazer. Às vezes a gente quer fazer tudo e eu me esforço muito para não fazer tudo e fazer mal feito. Eu me esforço para selecionar bem o que eu vou fazer.

Rebeca foi aprendendo com lidar com a rotina escolar no contexto do *campus*. Seu aprendizado orbitou, sem dúvida, sua organização do tempo e um novo formato de exigências com níveis oscilantes de demandas de tarefas escolares. A partir do 2º ano, ela passou também a identificar a importância de estudar coletivamente e permanecer mais tempo no *campus*.

Rebeca: Na escola particular eu fazia muito exercício de livro. Todo dia tinha um tema de um livro, fazer tantas páginas. Aqui [no *campus*] às vezes não tinha nada e às vezes tinha muita coisa para fazer, então eu tive que aprender a organizar o meu tempo. Não podia organizar as coisas na véspera. Tinha que ter outra postura na sala de aula, porque, podia fazer o que eu quisesse mas tinha que saber o que fazer para não perder a aula. Ai depois tu vais te acostumando. É outra maneira de estudar, não é fazer um exercício, sentar e ler. Tu tens que ser muito mais ativo. Apesar de ser um ensino técnico, aqui tinha uma maneira muito menos tecnicista. [...] logo que eu entrei eu mantinha minha rotina de estudar em casa. Depois, no 2º ou 3º semestre, a gente já ficava de tarde aqui, estudava junto, fazia a lista de exercícios junto, ou ficava nos atendimentos [dos professores], isso foi uma novidade. Estudar mais em grupo.

A assunção de uma rede de apoio e a coletividade entre os estudantes também é um elemento muito forte presente em vários momentos da entrevista. Além da necessidade de um vínculo afetivo mais próximo com a colega Sonia, Rebeca expressa a importância de se vincular a um grupo que passa ser a sua “segunda família”. Ela menciona também alguns professores que foram importantes para seu êxito, especialmente através da demonstração de empatia e alteridade. Embora ela expresse que as relações foram importantes para sua permanência, seu destino de concludente era inegociável. Suas relações pessoais denotam uma suavização do percurso, não sua viabilidade.

Rebeca: Todo mundo fala que quando a gente entra no IF, o IF é nossa segunda casa. Então tu tens que achar tua segunda família. [...]. Acho que gente fica mais aqui dentro. Tirando a minha família, teve a Sonia [que foi importante para minha permanência]. A gente era muito próxima. Sem ter ela, é difícil, eu via que tinha colegas que eram mais isolados que abundaram o curso. É difícil tu continuar num lugar sem ter ligação com outras pessoas. Então ter amigos como ela e professores como o Henrique que davam esse apoio como amigão. Mas é como eu falei, eu entrei aqui e nunca pensei em sair. Essas pessoas facilitaram, mas também sem elas eu acho que eu continuaria aqui, mas de uma maneira provavelmente mais difícil.

Rebeca demonstra um senso prático muito rentável do ponto de vista escolar. O seu *habitus* estudantil a coloca como alguém que se importa com a vida escolar. A integração entre seu *habitus* e o campo da educação formal pode ser identificado em sua trajetória. Ela não acessa IF aleatoriamente, não o encara com a leveza que as classes dominantes o fariam e também não sofre a exclusão usualmente identificada quando indivíduos das classes populares ingressam em uma instituição que se traveste com a excelência para seccionar alguns poucos. Ela lida com o IF com uma seriedade típica da classe média que vê a possibilidade de ascensão social pela via escolar.

Rebeca: Sim eu me considero uma boa estudante. Óbvio que tem a questão das notas, mas também eu sempre me importo muito com o que eu estou fazendo. E eu penso que se eu vou fazer, eu vou fazer certo. Hoje, muito por causa do IF, eu tenho essa questão de “tá, quem sabe não faço tudo, e faço as coisas bem-feitas”. Para depois passar para outra coisa. Não sair atirando para todos os lados e só fazer por fazer. Ter um motivo para fazer aquilo dar certo, fazer bem feito.

Rebeca procura lutar para incorporar as garantias que uma futura posição central no campo da educação pode lhe conceder. A conformação de seu *habitus* com o mundo acadêmico é tamanha que ela expressa seu desejo de prosseguir em seus estudos na pós-graduação *stricto sensu*, mesmo que isso signifique, para alguns familiares próximos, a postergação de um trabalho mais convencional (menos intelectualizado).

Rebeca: Eu me lembro quando eu tinha 15 anos minha dinda falou “tu não vais trabalhar, não?”. Sendo que ela também não trabalhou com 15 anos. Aí eu falei: “ah, mas eu já trabalho”, porque eu tinha bolsa. Aí eles não entenderam. Aí minha vó chegou e perguntou “vocês tão recebendo auxílio do Governo, o que é isso?”. E não era, ela entendeu tudo errado. Porque não entendiam como funcionava. Aí eu falava que era mais parecido com uma faculdade. [...]. Quero trabalhar como professor de anos iniciais, que é a área que eu estou mais mexendo na Pedagogia que é a alfabetização e depois, também a questão acadêmica. Quero fazer pós, mestrado e doutorado.

Eu tenho condições para poder fazer todas essas coisas. Mas também porque, meu foco é estudar. Eu escolhi Pedagogia, ser professora, não só porque eu gosto de estar com crianças ou de ensinar alguma coisa, mas porque eu gosto desse campo de estudo. Eu acho que ali é onde eu me encaixo, de compreender, de estudar, de pesquisar, etc. Como eu falei, eu penso nessas coisas pois eu sei que eu posso. Se eu quiser só estudar, por enquanto eu tenho condições. [São objetivos] alcançáveis, por isso, porque eu tive acesso a Universidade, porque provavelmente eu tinha muitos ensinamentos bons, bons para isso e por que eu tenho condição.



O gosto pelo campo do estudo (especificamente pelo campo da educação) e não identificação de possíveis percalços que existirão no caminho, indicam mais uma vez o encontro de um *habitus* estudantil com um campo da educação formal. Ao tomarmos que o curso de EMI teria como mote principal a formação de técnicos aptos para o mundo do trabalho, essa não parece ser a tônica para a trajetória de Rebeca. Ela se apropria dele como estratégia para a continuação dos estudos nos próximos níveis. Essa mesma expectativa de uma vida escolar/acadêmica prolongada será também transferida aos possíveis futuros filhos dela:

Rebeca: Eu vejo que [a graduação para os filhos] amplia não só as possibilidades de trabalho, não importa a área que tu vais ampliar teu conhecimento no geral, visão de mundo, experiência, e estar num lugar que tenha outras pessoas e tudo mais. O mesmo apoio que eu tive para estudar eu vou dar para os meus filhos.

Ao longo de sua trajetória no *campus* Rebeca demonstra um engajamento institucional muito efetivo que se expressa na consecução de diferentes expressões de expectativas institucionais – inclusive ao permanecer mais tempo nas dependências do IF - como a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, a conformação a uma vida academia já embrionária a partir de participações em eventos, a participação e o engajamento político na defesa da garantia de direitos dos estudantes e da sociedade como um todo, além de evidenciar também uma certa predileção pela área de conhecimento das Ciências Humanas, o que, sendo ela uma estudante que não tem dificuldade nas demais áreas, a coloca com uma estudante distinta.

Rebeca: Normalmente se pensa que eu um aluno com nota boas é um aluno bom. Também às vezes alguns professores procuram outras pessoas para bolsa, mas todos os professores, nem todos, tem a expectativa que os alunos vão participar de seus projetos e tal, na área do técnico mesmo, sempre tinha professores que queriam que eu participasse, mas eu participava mais da área da Humanas. Umas das melhores que tem aqui, que mais mudou da vinda de outras escolas: eu passava muito tempo aqui. Fui bolsista de extensão, de pesquisa, fui monitora, na monitoria de extensão. Montei o primeiro Grêmio no IF. Passei muito tempo aqui. [...]. Esse engajamento institucional que eu fazia e participava, até hoje é uma coisa que foi positiva para mim. Gerava às vezes uma sobrecarga? Gerava. E às vezes eu ficava pensando assim: “mas se eu não participar, quem vai participar? Quem vai fazer? Quem vai lutar pelas coisas? Quem vai falar? Não que eu fosse a única que falava, tinha outras pessoas comigo. Mas eu sempre pensava seu eu não confrontar a

direção, quem vai fazer? Foi positivo e foi negativo da mesma forma, porque foi uma sobrecarga, mas até hoje eu me vejo uma pessoa ativa porque tive espaço para ser uma pessoa ativa. Mas acho que ter experiências diferentes é importante, principalmente para quem quer ter uma vida acadêmica é importante não viver numa bolha.

Imaginar que o desempenho escolar satisfatório de Rebeca e sua adesão à *illusio* do campo educacional é fruto unicamente de sua relação com o *campus* ou descartar as socializações institucionais correlatas ao convívio no EMI seriam duas ingenuidades. Certamente as estratégias, o amparo e as referências sociais que seu núcleo familiar ofereceram antes, durante e depois do IF se configuram em determinantes sociais, que, ao se relacionarem com a subjetividade da egressa, resultaram em um *habitus* estudantil bastante compatível com as exigências simbólicas presentes no *campus*. Ou seja, nas palavras de Bourdieu “Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”. (2017e, p. 58). Isso não significa que o passado e o presente familiar são peremptórios e determinantes do futuro da geração vindoura, mas indica que o êxito escolar não se trata apenas de uma questão de dedicação e esforço para adesão às tarefas escolares e para a meritocracia dela decorrentes.

#### 4.1.2 A projeção materna e o pragmatismo acadêmico de Samara

Primeiramente eu atribuo [a conclusão do meu curso] ao meu suporte familiar. Ter comida na mesa, internet, uma cama e roupas quentes, espaço para estudar e meios para ir e voltar do IF é realmente um privilégio. Sempre encarei a aprovação como uma obrigação e nunca fiquei sequer de exame final. Fui muito rígida comigo mesma quanto a isso. (SAMARA, 2019).

Única filha mulher e a mais nova entre oito irmãos (considerando o primeiro casamento do pai) ou filha mais nova entre os quatro irmãos (considerando o casamento de sua mãe com seu pai), Samara teve uma trajetória – de sucesso – bastante discreta no *campus*. Natural de Porto Alegre/RS, tem pais (bem mais velhos que ela) que sempre trabalharam muito. Fora basicamente acompanhada por babás durante sua infância.

Aceitou participar da pesquisa e elaborou as respostas por escrito, considerando que cursa Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal da

Fronteira Sul. Suas respostas não foram nem monossilábicas nem prolixas e refletem um pouco de seu pragmatismo incorporado o qual ressoou em sua trajetória durante o EMI. Filha de pai militar e atualmente aposentado que possui o Ensino Fundamental e mãe que é servidora pública e Técnica em Nutrição, tem irmãos com as seguintes formações: o mais velho é formado em História pela ULBRA; o segundo mais velho é formado em Letras-Espanhol pela UFRGS e hoje cursa Letras-Espanhol no IFRS; e, o mais novo cursa farmácia na UFRGS.

É notório que embora seu pai e sua mãe não tenham angariado para si a distinção de um eventual prestígio por serem egressos do Ensino Superior eles conseguiram efetivar o ingresso de seus quatro filhos, sendo que três deles (incluindo Samara) realizaram ou estão realizando graduações em instituições públicas federais que usualmente apresentam uma disputa e uma concorrência maior se comparadas aos mesmos cursos oferecidos por instituições não públicas. Um dos filhos se encontra na segunda graduação no próprio IFRS. Mas a que atribuir a façanha de subsidiar o ingresso de toda a prole neste tipo de instituição considerando o desprovimento de títulos equivalente pelos pais? E como identificar uma possível influência no contexto familiar que eventualmente explicasse a conclusão do curso de EMI? Do conjunto do material analisado sintetizo algumas categorias que evidenciam, do ponto de vista social, seu êxito estudantil: às condições objetivas de custeio para as atividades escolares; à referência aos pais de sua característica quanto ao pragmatismo e a obediência articulada à inculcação da obrigatoriedade da conclusão do curso; o *habitus* estudantil integrado à pesquisa acadêmica; a importância de alguns professores do *campus* em sua vida escolar; presença prévia de hábitos de leitura; e, finalmente, práticas de organização doméstica e boa relação com o ambiente escolar prévio.

A permanência e o êxito estudantil têm como questão basilar as condições objetivas dos estudantes e de suas famílias para custear seu transporte, alimentação, vestuário, e quaisquer outros elementos que garantam sua estadia pelo *campus*. Parece óbvio, mas a necessidade de geração de renda por parte dos adolescentes e jovens no EMI pode ser um entrave sumário para a conclusão de seus cursos. Samara dispunha de recursos.

Samara: Meus pais sempre trabalharam muito e minha infância foi basicamente acompanhada por babás. [...]. Estimo que [a renda aproximada durante o EMI era] em torno de R\$ 15.000,00.

Samara incorporou um profundo pragmatismo no que se refere a relação com a escola e a educação formal. Seu contexto familiar reunia um conjunto de características de quem se mostra avesso a mudanças e estipula objetivos bem determinados. Ela se constituiu obediente pela diferença muito acentuada de idade com seus pais e provavelmente por ser a filha mais nova entre quatro irmãos homens e mais velhos que conviviam com ela e não a tratavam muito bem.

Igor: Quais são as principais virtudes e os principais defeitos de seus familiares?  
 Samara: Virtudes: compromissados, determinados, práticos, pragmáticos, econômicos, interessados, engraçados. Defeitos: pessimistas, cabeças-duras, pavios-curtos, intolerantes, preconceituosos. [...]. Meus pais são bem mais velhos que eu, então o diálogo sempre foi difícil pela divergência de opiniões. Considero-me até hoje uma filha obediente, acredito que muito em função da diferença de idade entre nós. [...] Gosto daqui [escola que estudou antes do campus] porque ninguém me bate ou xinga (meus irmãos não eram muito amorosos...).

Na relação com o EMI do *campus*, o pragmatismo familiar já se demonstra no momento da inscrição de Samara no processo seletivo. Em busca de uma escola pública de qualidade (inicialmente escolas militares) a mãe dela a inscreveu no IF num curso diferente da opção requerida pela egressa, considerando que, na avaliação da mãe, a escolha feita teria maior chances de aprovação.

Samara: Eu estudava para o ensino médio no Tiradentes ou no Colégio Militar. Sequer conhecia o Instituto Federal. Minha mãe acabou me inscrevendo e me perguntou qual o curso eu queria, escolhi o Técnico em Informática para Internet. Eu não tive muita opção entre querer ou não fazer o curso. No primeiro dia de aula descobri que ela me inscreveu no curso de Eletrônica. Interrogada, respondeu que escolheu este curso pois o outro era mais concorrido e eu não teria capacidade de conseguir a vaga. [...]. Após a minha surpresa em ter passado em eletrônica eu só esperava que aqueles quatro anos passassem logo e que eu não repetisse.

Samara mantinha uma relação sem muitos conflitos com os pais, mas a relação apresentava uma considerável distância afetiva em função da dificuldade de diálogo pela divergência de opiniões. Ela afirma que, se estivesse no lugar dos pais, teria valorizado mais os momentos juntos do que o suporte financeiro oferecido. Embora os pais de Samara depositassem uma importância grande para um percurso

acadêmico mais longo e em instituições de maior prestígio social, eles não acompanhavam o cotidiano escolar dela.

Igor: Como seus pais e/ou responsáveis acompanhavam seus estudos e desempenho andamento de sua vida escolar?

Samara: Indo buscar o boletim escolar.

Igor: Seus familiares já lhe ensinaram algo sobre os conteúdos estudados na escola? Como foi a experiência?

Samara: Não. Talvez nos primeiros deveres de casa tentaram sanar alguma dúvida, mas não eram muito didáticos para uma criança e eu acabei sendo autossuficiente neste quesito.

Igor: Teve um ambiente familiar favorável ao estudo?

Samara: Em partes... sempre tive um ambiente para estudar em casa, mas quase não contei com a ajuda dos meus pais em relação a resolução de exercícios e troca de conhecimentos.

Ela manifesta que durante o tempo que passou pelo EMI ela era muito introspectiva, fechada e geralmente não tinha mais do que uma amizade entre seus colegas. Não considera que tenha sido uma boa estudante durante o EMI pois só estudava para as provas. Até o segundo ano não se envolveu em muitas atividades para além da sala de aula no *campus*, o que posteriormente se tornou um arrependimento.

Ela expressa uma forte identificação com sua família. Ao mesmo tempo, embora não tenha escolhido o curso que conseguiu concluir, demonstra a importância do incentivo dos pais, em especial da mãe, no sentido de permanecer e reconhecer a importância de concluir o curso ali.

Igor: Como você vê a influência de sua família na formação do seu jeito de ser? Você se identifica mais com algum familiar?

Samara: Identifico-me como uma mistura dos meus pais. Cresci e adotei os exemplos positivos dos dois. Dos meus irmãos eu adotei o gosto cultural.

Igor: Quais eram tuas expectativas quando estraste? Quais foram suas dificuldades?

Samara: Eu realmente não tinha nenhuma expectativa. Pensar sobre o meu meio não era algo recorrente. Eu estava ali naquele curso e iria fazer o necessário para me formar. Sempre mantive notas altas, no segundo ano eu fiquei um pouco abaixo da média em uma das matérias e entrei em crise, quis trocar de escola. Tive apoio dos meus pais e após conversar com o diretor de ensino eu tive um momento de reflexão e decidi continuar o curso

Igor: Quais pessoa lhe influenciaram para ingressaram no campus? Alguém incentivou você a permanecer estudando?

Samara: Sobretudo minha mãe, que me inscreveu no processo seletivo. Quando eu quis desistir meus pais não me contrariaram e tive muito apoio a permanecer vindo dos meus colegas, professores e servidores.

Igor: Do que você mais se orgulha na sua família?

Samara: Gosto da forma como eles reverteram seus quadros sociais. Ambos vieram de famílias muito carentes e puderam proporcionar para os filhos conforto e educação

A partir do 3º ano Samara passou a se relacionar com as atividades do *campus* com um envolvimento muito mais expressivo. Até então ela se envolvia apenas com as atividades de sala de aula. Neste momento passou a integrar um projeto de robótica como bolsista, o que alavancou sua trajetória no EMI e foi determinante para sua permanência, uma vez que ela passou a ter inserção na pesquisa acadêmica. Também passou a permanecer mais tempo no *campus* além de participar de eventos.

Samara: No terceiro ano fui bolsista de robótica, participei de diversos eventos. No quarto ano fui bolsista do NAPNE e também participei de diversos eventos. Costumava passar todos os dias da semana no campus, manhã e tarde, não raramente até de noite. [...] meu orientador na bolsa de robótica no terceiro ano resgatou-me de um período em que ficar no curso ainda não era uma certeza, despertou em mim o gosto pela pesquisa acadêmica e a apresentação de trabalhos. O professor Acaz me manteve na certeza de continuar no meio acadêmico ao me escolher para ser bolsista do NAPNE.

No momento de bastante instabilidade na trajetória da egressa, um conjunto de fatores internos e externos operaram em e através de Samara para conformar seu *habitus* estudantil ao campo científico no qual está presente o *Campus Restinga* e do qual participam os agentes sociais que atuam ali. Para Ragouet “Em Bourdieu, as práticas dos cientistas tornam-se possíveis pela existência de um *habitus*, de competências e de interesses específicos” (2017, p. 69). O senso prático de Samara integrado a um campo específico do qual ela passou a fazer parte, mesmo que ainda embrionária e periféricamente, foram fundamentais para que ela não desistisse do curso. O *habitus* atualizado a partir daquele contexto e daqueles processos de socialização foram imprescindíveis para a ela não desistisse do curso. As percepções e estratégias futuras demonstram a interveniência da relação entre seu *habitus* estudantil e o campo científico através de extensão e do prolongamento de suas aspirações para esse campo específico.

Igor: Em termos profissionais, você tem alguma pessoa que é um exemplo para você?  
 Samara: Basicamente eu diria ainda hoje que são meus professores do IF. São profissionais incríveis que conseguiram incentivar vários jovens carentes a seguir estudando, e isto é simplesmente fantástico.  
 Igor: Quais são seus desafios profissionais? Como você gostaria que fosse sua trajetória profissional? O que você quer conquistar profissionalmente?  
 Samara: Em uma só palavra: *status*. Quero ter currículo como os dos meus professores, com mais de cinco páginas. Quero dar aula para poder incentivar outras pessoas a abrirem seus horizontes. Quero também poder criar espaços de qualidade para as pessoas.

A relação de cumplicidade entre o *habitus* de Samara e o campo científico é também uma relação de reciprocidade, na medida em que as inclinações dela a impulsionam a se apropriar desse campo ao mesmo tempo em que o campo passa a ser importante mediante a exposição do reconhecimento da importância da pesquisa atribuída pelos professores àquele campo. Para Bourdieu (2017f, p. 265):

O *habitus* mantém com o campo uma relação de solicitação mútua e a *ilusão* é determinada do interior, a partir das pulsões que impelem o indivíduo a investir no objeto; mas também do exterior, a partir de um universo particular de objetos socialmente oferecidos ao investimento.

Embora no tempo em que conviveu no contexto do EMI ela tivesse manifestado uma ação mais comedida e introspectiva, a relação com alguns professores também se apresenta com uma fonte basilar que subsidiou sua permanência. Além de convergir aos sentidos para sua permanência e inspirar sua projeção de si no futuro, um professor foi determinante para a escolha de sua profissão, a qual não pertence ao eixo de formação dos cursos do IF.

Samara: Quem me influenciou a fazer este curso [de Arquitetura e Urbanismo] foi o meu orientador da bolsa de robótica que eu fazia no IFRS. Na época do último ano do ensino médio eu queria cursar psicologia. Meu orientador acreditava ser um desperdício de talento, pois, segundo ele, eu era criativa e boa em exatas. Arquitetura nunca foi uma opção para mim antes deste diálogo. Pesquisei sobre o curso e acabei me interessando. [...]. Ultimamente tenho pensado em lecionar Arquitetura.

Cabe ressaltar que Samara compõe mais um entre os vários casos de estudantes que ingressam no IF e não continuaram no Ensino Superior no mesmo eixo de formação do qual faz parte seu curso de EMI. Embora um conjunto de servidores se posicione contrário a essa perspectiva de que o EMI ofereça condições

objetivas para o ingresso em quaisquer graduações das mais diferentes áreas (e não necessariamente a continuidade de formação no eixo original de profissionalização), muitos estudantes e famílias lançam mão dessa estratégia para acesso às diferentes áreas nas graduações. Samara também pertence ao grupo de estudante que não tem predileção pelas disciplinas técnicas, embora tivesse boas notas.

Samara: Minhas notas costumavam ser mais altas do que da maioria dos meus colegas. Gostava mais de sociologia, filosofia e história. Exatas e educação física não me agradavam muito.

A propensão pelo gosto à reflexão e ao estudo das Ciências Humanas pode estar vinculada a um ambiente familiar em que o hábito de leitura fazia parte do cotidiano. Para Bourdieu e Passeron (2014) a relação dos estudantes com a linguagem e com a cultura resume uma certa relação entre o sistema de ensino e as classes sociais.

Igor: Em casa, seus familiares e você tinham o hábito de ler?  
Samara: Sim. Meus pais sempre leram dois jornais todas as manhãs e de noite livros de romance/ficção. Adotei o hábito de ler livros desde que fui alfabetizada, deixando cedo os livros infantis e indo para livros de infanto-juvenil.

No seio familiar de Samara havia ainda algumas práticas de organização familiar como a confecção de listas de itens para comprar no supermercado além de utilização frequente de bilhetes relacionados a telefonemas. Ela expressa que, embora tenha enfrentando dificuldades nas duas escolas estaduais e na escola particular que estudou antes do *campus*, tinha boas notas e uma relação satisfatória com professores e colegas.

Samara: No geral tive uma boa relação com colegas e professores. Gostava mais dos meus amigos e não dava tanto valor à educação, mas sempre mantive boas notas.

Samara sintetiza seu afã profissional que está imbuído de uma profunda aspiração de superação da projeção materna: “Quero poder provar para minha mãe que eu tenho sim capacidade de alcançar o que eu quiser” (SAMARA, 2019). A efetivação de um pragmatismo capaz de enfrentar - com sucesso - os veredictos escolares e uma atualização de seu *modus operandi* em direção a um *habitus*



científico, resultaram na sucessão e incorporação da herança cultural que, neste caso, obrigatoriamente passou pela escola.

a transmissão da herança depende, doravante, para todas as categorias sociais (embora em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino que funcionam com um princípio da realidade brutal e potente, responsável, em razão da intensificação da concorrência, por muitos fracassos e decepções. A instituição do herdeiro e o efeito do destino que ela exerce – até então, atribuições exclusivas da palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar – competem, hoje, igualmente à escola, cujos julgamentos e sanções podem não só confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de maneira absolutamente decisiva para a construção da realidade. (BOURDIEU, 2017f, p. 259).

Ao mesmo tempo em que ao aceitar a herança materna viabilizou sua chegada até aqui, seu percurso denota uma chegada insaciável e insatisfeita. Todo o conjunto de disposições sociais herdadas da família, e em especial da mãe, a transformaram numa pessoa que passou a aspirar severamente a superação das expectativas maternas. Para Bourdieu (2017f, p. 261) “Essa é uma das principais fontes de contradições e sofrimentos: muitas pessoas sofrem continuamente devido ao descompasso entre suas realizações e as expectativas dos pais que elas não conseguem satisfazer nem repudiar.” Samara não assumiu as expectativas maternas, mas também não conseguiu repudiá-las. Paradoxalmente ela as incorporou para que pudesse superá-las e ir mais além. Ainda para Bourdieu (2017f, p. 264) “A família é, sem dúvida, a principal responsável por essa parte do sofrimento social que tem como sujeito as próprias vítimas (ou, mais exatamente, as condições sociais que acabam produzindo suas disposições”. Ou seja, as disposições sociais incorporadas pela trajetória de Samara, paralelamente revelam um sofrimento quanto ao desejo de superação das estratégias maternas e um impulsionamento a desempenhar uma relação com o desempenho escolar de forma pragmática e rentável.

#### **4.1.3 A transmissão familiar da *illusio* e a estruturação institucional de um futuro para Sara**

Para mim sempre foi tranquilo assim, meus pais sempre me apoiaram muito, sempre me incentivaram muito ao estudo. Meu pai é pedreiro e minha mãe é

auxiliar de limpeza. Então tudo o que eles não tiveram eles quiseram me proporcionar. (SARA, 2019).

Sendo moradora da Restinga e tendo sua casa localizada próximo do *campus*, filha única de pai e mãe de um casamento entre um pedreiro e uma dona-de-casa que alternava sua rotina com trabalhos pontuais como auxiliar de limpeza, Sara é uma jovem discreta que passou pelo EMI sem maiores problemas ou dificuldades (exceção pelo acúmulo de tarefas no quarto ano). Ela valorizada muito a serenidade da vida e entende que ser bem-sucedida não envolve somente a vida profissional, mas abarca uma estabilidade do ponto de vista emocional. Ingressante no 2º semestre no Curso de Biomedicina na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, sua trajetória no IF foi “tranquila”, palavra que ela menciona pelo menos 15 vezes<sup>43</sup> durante a entrevista e que tem uma acepção de estabilidade, docilidade, centralidade, mansidão e ausência de problemas. Embora a áurea de “tranquilidade” no que tange a trajetória acadêmica de Sara tenha sofrido alguns abalos recentes em função do processo de separação de seus pais, essa foi uma marca indelével de sua vida escolar que se revela como consequência de condições objetivas para o estudo.

Igor: Como você aprendeu a ser uma aluna que conseguiu concluir seu curso?

Sara: Eu acho que minha base sempre foi tranquila, eu sempre tive um lugar que eu pudesse estudar, eu acho que isso conta muito. Para eu poder ser uma boa aluna eu tenho que conseguir isso. Conseguir estudar, conseguir emocionalmente estar bem, acho que é um todo. Tudo favorável para que eu tivesse um período tranquilo, para eu me dedicar só a isso.

O impulsionamento de Sara para o estudo não se revela como obra do acaso. É fruto de um processo de socialização que gerou um *habitus* estudantil bastante dócil para as exigências no EMI do *Campus* Restinga. Ambos os pais foram criados em cidades pequenas do interior do estado do Rio Grande do Sul, sendo o pai mais “fechado” com uma comunicação mais “básica” e considerado por Sara como “tímido, reservado e calmo, até demais às vezes”; já a mãe é referida por Sara como alguém companheira, com quem ele podia falar com liberdade, uma “amiga mais do que mãe”, mas, ao contrário do pai, bastante explosiva. Ele concluiu o Ensino Fundamental enquanto ela terminou o Ensino Médio através do ENCCEJA.

---

<sup>43</sup> Considerando as variações no masculino “tranquilo” e feminino “tranquila”.

A transformação do capital incorporado em capital cultural institucionalizado, isto é, em capital escolar, exige um trabalho especial por parte das famílias. Esse trabalho será tanto mais explícito quanto a família não tiver interiorizado nas suas práticas cotidianas as disposições mais rentáveis com relação à escola – com é o caso do domínio do corpo e da relação controlada com o tempo, entre outros. (ALMEIDA, 2017, p. 218-219).

Embora seus pais sejam desprovidos de títulos escolares distintos eles foram fundamentais na constituição do sistema de disposições sociais de Sara operando sistematicamente uma sutil transferência de uma *illusio* de que o caminho pela via escolar seria necessário. Em especial a mãe foi protagonista no incentivo à apropriação bastante precoce da leitura de livros infantis e do decorrente prestígio e capital simbólico angariados no contexto do qual pertenciam.

Sara se constituiu com uma pessoa tranquila, tímida, reservada, calma, dócil, emocionalmente estável, batalhadora, que incorporou o hábito da leitura precocemente e que conseguiu ampliar e superar as expectativas familiares no que diz respeito à educação formal uma vez que seu *habitus* foi atualizado e “estruturado” ao longo da permanência no *Campus Restinga*.

Igor: O que gostavas de fazer na infância?

Sara: Eu gostava de ler, minha mãe sempre me incentivou muito e sempre gostei de ler, brincar e assistir filmes.

Igor: O que fazias no tempo livre?

Sara: Eu lia. Fiz por um tempo um curso de dança e depois eu fiz curso de administração e informática antes de entrar no IF.

Igor: Teus pais tinham o hábito de ler?

Sara: Não, minha mãe muito pouco.

Igor: Tu mãe te incentivaste a ler, mas ela mesma não tinha o hábito. E o que tu lias?

Sara: Eu comecei com livro infantil e juvenil. Inclusive ela sempre fala que, na época de pagar as contas, meu pai dava dinheiro para ela lanchar, aí ela deixava de lanchar para comprar um livrinho infantil para mim. Então desde cedo ela conta que ela me dava. Aí minha tia falava: “Por que tu estás dando livro para ela se ela está rasgando?” Aí minha mãe dizia: “Não, mas ela já está se ambientando com livro”. Com 3 anos eu decorei um livro e ela fingia para todo mundo que eu sabia ler, mas eu não sabia. Eu só tinha decorado de tanto que ela lia para mim. Lia gibi também. Eu tinha acesso aos livros que ela trazia e depois tive acesso à biblioteca da escola.

Além de contar com um capital cultural objetivado através da disponibilização de livros muito precocemente, Sara herdou um capital cultural incorporado através do incentivo ao manuseio de livros já em seus primeiros anos de vida. A inculcação ocorrida difusamente enquanto sua mãe literalmente deixava de comer pontualmente

para comprar-lhe livros se revela como um investimento cultural altíssimo e de muito rentabilidade para a futura educação formal. Adicionalmente, Sara usufruiu de um capital simbólico imenso através de admiração de pessoas do seu contexto de convívio ao fingir que já apresentava o domínio da leitura aos 3 anos de idade. Ora, o simples fato de uma criança tão jovem já demonstrar o registro mental de uma história já pode trazer em si, o fascínio e o reconhecimento de outros adultos. Tão valor é ainda maior se por possível inferir que a habilidade é “natural” ou fruto de um “dom” que, no máximo, foi aperfeiçoado de uma maneira lúdica e prazerosa, ou seja, sem ser o resultado de um exercício sofrível. Ademais, o trecho indica que a mãe da egressa não atuava por procuração, ou seja, o valor atribuído aos livros e a leitura é lapidado sistematicamente pelo convívio da mãe com a filha e com todo o afeto que permeia a relação com o afã de ambientar Sara na relação com os livros. Para Lahire (2017a, p. 315) “...não são capitais que circulam, mas seres sociais que, nas relações de interdependência e situações regulares, fazem circular ou não, podem transmitir ou não, as propriedades sociais que são suas”. No caso de Sara, a incorporação de um conjunto de capitais se deu efetivamente através sua relação com seus pais.

A amnésia da gênese de uma disposição social (BOURDIEU, 2009) indica o quão profundamente inculcada ela está no agente social. O ascetismo escolar de Sara é uma transposição de sua vida ascética. Ou seja, ela reaproveita - a despeito de todas as dificuldades, privações e sofrimentos imanentes – na aplicação e nos rendimentos da vida escolar o *modus operandi* de sua vida privada. A obediência forjada no seio familiar promove uma docilidade e um ajuste entre um *habitus* estudantil e o campo da educação formal o que está permeado por relações de poder, fazendo com que os estudantes mais submissos, em grande parte dos casos, tenham que enfrentar menos aborrecimentos e obstáculos frente aos professores mais autoritários.

Igor: Tu te consideras uma criança e uma jovem obediente?

Sara: Sim. Eu sempre fui muito tranquila e nunca tive vontade de fugir da linha. Eu sempre fui quietinha.

Igor: Por que tu te identificas assim?

Sara: Não sei, eu sou mais tímida, mais reservada, eu sempre fui mais calma. Talvez do meu pai mesmo. O meu pai também é tímido, reservado e calmo, até de mais às vezes [risos].

Sara interiorizou uma disposição social que a direcionada para o desenvolvimento de uma vida onde a superação das dificuldades e resiliência são partes intrínsecas de sua trajetória. Sua rede de interdependência familiar, em especial os pais, se apresentam como referências diuturnas de que as intempéries da vida podem e devem ser superadas através do esforço e da abnegação.

Igor: Quais as principais virtudes e os principais defeitos dos pais?

Sara: Minha mãe é muito companheira, e [embargo na voz por choro] batalhadora, [silêncio] mas ela é muito explosiva, ela é o contrário do meu pai [...]. E o meu pai é muito trabalhador, demais. Ele passou a infância toda vivendo para trabalhar e sustentar a mim e minha mãe. Acho que essa ligação entre mim e minha mãe é por causa disso, porque ela ficava em casa comigo me cuidando, mais tempo, e ele trabalhando.

Somado ao incentivo aos estudos – inclusive no que diz respeito à garantia de condições objetivas - e ao estoicismo incorporados como disposições sociais no âmbito familiar, Sara aceitou herdar a capacidade de ir mais adiante que seus pais no que diz respeito à vida escolar. Embora desprovidos de titulação prestigiosa, os pais dela foram fundamentais para colocá-la fora dos limites estruturantes com os quais eles se deparavam. Ao mesmo tempo, Sara assumiu um protagonismo proeminente ao ser demandada a ir mais além que seus progenitores uma vez que suas referências paternas não reuniam condições para conduzi-la nessa estratégia de superação, embora expressem suas expectativas de vê-la continuar estudando em níveis superiores.

Igor: Do que tu tens mais orgulho da tua família e do que tu tens mais vergonha?

Sara: [silêncio]. Eu acho que eu tenho [orgulho] mas eu não sei. Vergonha eu não tenho nenhuma. Eu acho que eles fizeram tudo que estava ao alcance deles. Acho que eu tenho orgulho do jeito que eles me criaram. E me colocar fora da caixa que eles estavam. De ter me incentivado tanto a estudar, enfim batalhado para me dar o que eles não tiveram.

Igor: Como tu vê a influência da tua família no jeito que tu és?

Sara: Eu acho que bastante influência no que eu sou e no que eu me tornei. Não sei, [risos] difícil isso [achar as semelhanças entre eles e eu].

Igor: Consegues identificar alguma característica da mãe?

Sara: Minha mãe é muito batalhadora, é de correr atrás, de procurar as coisas por ela mesma. Apesar de eu ter muito da estrutura dos meus pais, eles são muito por fora dessas coisas de estudo, então foi tudo eu que busquei meio sozinha. Eu que fiz a minha inscrição sozinha, eu que fui lá fazer a minha matrícula sozinha. Ela [minha mãe] também é de correr atrás.

Igor: Tu desejas alguma profissão para os teus filhos?

Sara: Não, eu quero que eles façam o que eles quiserem, o que eles se sentirem bem fazendo. Porque eu não quero criar expectativas, assim como meus pais não criaram, quer dizer, eles criaram expectativas para que eu estudasse, diferente deles.

Ela estudou todo o Ensino Fundamental em uma escola pública estadual localizada próxima do *campus*. Manteve uma relação bastante confortável com o ambiente escolar e era próxima das professoras. Menciona que sempre gostou de ir à escola. Ou seja, ela foi constituindo um *habitus* estudantil bastante próximo daquele exigido pela instituição escolar, se sentindo à vontade de estar lá embora enfrentando algumas dificuldades comuns à educação pública em uma periferia urbana como uma estrutura insuficiente a as recorrentes faltas de professores.

Igor: Quais as memórias tu tens dessa escola?

Sara: Como era uma escola pequena sempre teve um controle bom, agora acho que está um pouquinho mais tumultuado, mas sempre foi tranquilo. Sempre teve estrutura precária, falta de professores, greve em função dessas coisas.

Igor: O quer dizer com “controle”?

Sara: Assim, as professoras saberem quem é quem. Ter um apoio com os alunos, professoras mais próximas. Tenho boas memórias, pela estrutura que a escola tinha, tenho boas memórias. Sempre gostei de ir para a escola. Eu gostava mais dos professores, gostava de estudar.

Sara conheceu o *Campus Restinga* através de um professor de sua escola de Ensino Fundamental. O professor trouxe os estudantes numa visita guiada. Ele mostrava o *campus* como um lugar acessível, bom e localizado perto dos estudantes da Restinga, além dos egressos já saírem “formados” em função do curso técnico. Contudo, ela menciona que não conhecia previamente a existência do IF embora estudasse próximo e também fosse moradora da Restinga<sup>44</sup>. A escolha pelo IF se deu como uma forma realizar uma formação pública e gratuita com melhores condições. Embora ciente de que o EMI formava egresso técnicos, a escolha não teve como maior peso decisório a formação profissional. Havia já uma estratégia, no sentido bourdieusiano, de se utilizar do IF como mola propulsora para o ingresso em curso superior, mesmo que fosse na própria área da informática.

---

<sup>44</sup> A integração com a comunidade que reside nas proximidades parece ainda ser um desafio a ser superado.

Igor: Por que escolheu o curso e o *campus*?

Sara: Na época tinha só Eletrônica e Informática e eu me identificava um pouco mais com a Informática. E o campus porque eu iria para uma escola estadual, e a gente sabe que a situação não é tão legal quanto aqui. Eu ia estudar na escola Canaã<sup>45</sup>, eu tinha amigas que foram estudar lá, saiam daqui [da Restinga] e chegavam lá e não tinham professor, enfim inúmeros problemas. E aqui era oportunidade de ter um ensino bom e perto e casa.

Igor: O que esperava conquistar com o ingresso no EMI?

Sara: Conseguir ingressar na universidade no futuro.

Igor: Esperava ingressar na área dos cursos do *campus*?

Sara: Eu não tinha muita noção, ainda. Não era descartada a opção de continuar na informática.

Sara expressa que gostava de estudar sozinha, e que, quando precisava, fazia aulas no horário de atendimento docente, especialmente no primeiro ano. Ela salienta também que sempre foi muito tranquilo estudar em casa pois tinha um espaço reservado em seu quarto. Ela menciona também que suas notas eram boas e que elas eram acima da média dos colegas de turma. Se considera uma boa estudante por prestar a atenção nas atividades e por sempre complementar os estudos em pesquisas e estudos feitos em casa após as aulas. Ela nunca reprovou em nenhuma disciplina nem ficou em dependência<sup>46</sup>. Desde o primeiro ano no IF ela participou de diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de participar de eventos que orbitam a academia. Afirma também que dois professores foram muito importantes para conclusão de seu curso, uma mais ao final do percurso – em especial no auxílio para produção do Projeto Integrador - e outro que sempre foi um amigo mais do que um professor. Ambas relações compreendiam também um viés mais afetivo.

Seu *habitus* estudantil detinha um grande prestígio para aquele contexto, em especial se consideramos seu sistema de disposições impulsionando Sara a se apropriar dos espaços didáticos-pedagógicos disponíveis aos estudantes como o horário de atendimento docente. Ora, o dia-a-dia do EMI do *campus* revela que não são todos os estudantes que comparecem ao atendimento docente. Justamente aqueles que mais carecem de avanços no que diz respeito às notas usualmente apresentam grandes dificuldades em comparecer e aderir à possibilidade. Identificar a

<sup>45</sup> Nome fictício para garantia do anonimato.

<sup>46</sup> Na organização didática dos cursos do EMI do *Campus* Restinga estava previsto que o estudante que reprovasse em até dois componentes curriculares poderia avançar para a próxima série e cursar novamente – no turno inverso - somente os componentes que reprovou ao invés de reprovar integralmente na série.

disponibilidade docente e integrar uma empatia bilateral na relação professor-estudante também está permeado pelas disposições sociais dos agentes.

Igor: Que estratégias você desenvolveu para não reprovar?

Sara: Fazer tudo o que tinha para fazer, porque eu acho que aqui é muito difícil se tu não aproveitar. Os professores sempre deram muita oportunidade de trabalho, de tu ir depois da aula e perguntar o que tu tinhas dúvida, ou o professor te ajudar no que tinha que fazer e não deixar só para a última hora. A ajuda dos professores aqui conta muito, te auxiliarem sempre que for preciso.

Ao mesmo tempo em que a perspectiva de permanecer no IF e concluir o curso era visto por Sara como algo compulsório e inevitável (embora ciente dos entraves e obstáculos), ou literalmente, nas palavras de Sara, o percurso no EMI foi visto como algo “tranquilo<sup>47</sup>”, havia um descompasso entre seu contexto familiar ampliado e seus vizinhos em relação ao contexto do *campus*. As pessoas que moravam próximo dela não compreendiam a permanência tão alargada de Sara na instituição. Para além da disparidade, Sara e sua família mais próxima passaram a incentivar outras pessoas a ingressarem no IF.

Igor: Quando estavas já no campus alguém te incentivou a permanecer?

Sara: Acho que não porque eu sempre gostei muito daqui. Então sempre foi um período que, apesar de tumultuado, foi um período tranquilo até o quarto ano. Mas eu nunca pensei em desistir.

Igor: O que teus amigos e vizinhos achavam da tua vida no campus?

Sara: A família sempre pergunta por que eu estava sumida e a gente começou a incentivar outras pessoas da mesma idade que eu a virem estudar aqui, a minha mãe falando para amigas. Inclusive eu ainda inscrevo pessoas para virem para cá.

O ingresso no IF marcou o início da atualização do *habitus* de Sara. As novas redes de interdependência, o convívio em um novo espaço com novas exigências, novos valores compartilhados e novas recompensas certamente atualizaram a matriz de percepções e de ação de Sara. Além de uma mudança brusca na rotina, onde Sara passou a conviver e experimentar as novas possibilidades que o *campus* oferecia como eventos, participação em bolsas e um protagonismo estudantil que carecia de uma organização nova de tempos e espaços, paulatinamente foi sendo atualizado em

<sup>47</sup> Assumo o risco aqui de registrar uma breve digressão: ao longo dos seis anos em que atuo como Técnico em Assuntos Educacionais no IF foi a primeira vez em que, desenvolvendo pesquisa ou não, escutei algum estudante do EMI indicar que sua trajetória tenha sido “tranquila”. Fica patente que o sistema de disposição sociais pode impulsionar fortemente a conclusão do curso.



Sara um *habitus* que ampliou seus horizontes no que diz respeito à trajetória profissional e acadêmica.

Igor: Teve alguma descoberta quando entrou aqui no IF?

Sara: Eu guardo muito do IF que ele me abriu as portas para a pesquisa, para ver a Mostra, para ver outros *campi*, para conhecer um mundo novo que eu não conhecia. Muita oportunidade de trabalhar aqui, de pesquisa, de extensão, e tudo aqui dentro, ver muita coisa, conhecer muita coisa.

Igor: Como mudou sua rotina do Ensino Fundamental para o Médio?

Sara: No Fundamental a gente tinha a hora da aula, ia para aula, ia para casa, fazia o tema e acabou. E aqui no primeiro ano eu já comecei a fazer um trabalho de tarde, passava o dia inteiro na escola. No primeiro ano participei de um projeto com o [professor] Acáz.

Igor: Por que você buscou as oportunidades de participação como bolsista em projetos?

Sara: Eu tentei fazer tudo o que eu podia aqui dentro, tentei agarrar tudo o que eu podia para me achar, para me construir, para aprender coisas novas, buscar coisas novas, experiência mesmo.

Fruto de uma socialização que não pode ser feita por procuração e não é compulsória ao ingresso e muito menos à permanência no IF, Sara integrou a aspiração parental de um devir de estudos a um lugar capaz de impulsionar uma nova estruturação de um futuro convergente ao desejado pelo país. A “construção” que ela menciona se traduz com uma nova rede de interdependência e novos processos de socialização a que foi submetida reforçando uma *illusio* embrionária de que o caminho pela educação formal se apresentava como algo certo, inquestionável e capaz de fazê-la superar seus pais do ponto de vista social.

Igor: Ficou satisfeita com aqui que tu viveste e que tu aprendeste?

Sara: Sim, muito. Eu acho que o IF me estruturou muito para o que vai vir agora. Apesar de ser uma diferença também muito grande, acho que aqui, mais que em outras escolas, que eu poderia frequentar me estruturou muito para saber que eu posso mais, que posso apresentar um projeto, que eu vou ver outros projetos, que eu vou ver outras coisas. E a rotina também aqui foi diferente de outras escolas.

Chama a atenção também que o *habitus* de Sara cunhado no seio familiar não só a trouxe em condições de ingressar no IF com reforçou sua permanência. Isso se deu considerando que seus pais já depositavam sobre a escola um valor tamanho de modo que acompanhavam a vida escolar da filha no Ensino Fundamental. A disposição social que reforça uma adesão patente aos estudos conduziu, através do

reforço sistemático dos pais, até a chegada ao IF. Conforme a estudante foi se apropriando desse novo espaço e considerando que sua convicção inconsciente pelo valor da educação e pela *illusio* de que a estrada pelo ensino é mais segura, Sara foi demonstrando independência dos pais de modo que os mesmos já não precisavam acompanhá-la de tão perto. Talvez não conseguissem mais efetivar essa proximidade em função do novo ambiente institucional que detém novas referências e um conjunto mais robusto de exigências.

Igor: Teus pais acompanham tua vida escolar?

Sara: Na escola anterior sim. Aqui no IF um pouco menos porque eu já estava um pouco mais independente, acho que eles não precisavam mais ficar em cima, mas sim.

Ainda no contexto de IF, o *habitus* atualizado de Sara passou a influenciar não somente suas apreciações e práticas sociais, mas a influenciar e confrontar a mãe para que fosse mais adiante, que não permanecesse paralisada especialmente num momento em que os pais se encaminhavam para uma separação (embora ainda vivessem na mesma casa) e que a mãe se via encurralada por ser dependente financeiramente do marido.

Sara: Quando eu entrei no IF, ela vinha comigo caminhando. Só que eu comecei a ficar no IF eu fazia bolsa, eu não ia mais para casa, não tinha porque ela viver por mim, até porque eu já era mais velha. Da eu comecei a apresentar ela a outras coisas demonstrar para ela que ela poderia fazer mais, que ela deveria fazer mais. Comecei a incentivar ela a fazer concurso.

Outro aspecto a destacar da atualização do *habitus* de Sara diz respeito a assunção de uma posição mais consciente e politizada da egressa fruto de processos de socialização ocorridos durante o IF. Sara relata que a família não é engajada em nenhum movimento social e que só crê naquilo que televisão veiculada. Entretanto, embora a cursista discorde do posicionamento dos pais e perceba que é importante algum nível de militância ela mesma não conseguiu efetivar passos em direção à mudança. Em outras palavras, a politização incorporada no *campus* segue em conflito com as disposições sociais oriundas do seio familiar embora haja um processo de tensão provocada pela nova matriz de percepções de Sara.

Igor: Vocês [a família] participam ou participaram de alguma militância?

Sara: Não. Com relação à política os meus pais acreditam no que passa na televisão, o que passa na televisão é o que eles têm.

Igor: O que tu pensas da participação nessas atividades políticas e de militância?

Sara: Eu acho que seria importante, até para entender o que está certo o que está errado, o que precisa mudar. Seria importante eles [os pais] saberem e procurarem conhecer mais além da mídia.

Igor: E tu fez ou faz um pouco disso?

Sara: Ainda não.

É preciso repisar também que ainda que Sara não descartasse seguir na área da Informática, ela vê na realização do EMI no IF com uma possibilidade de posterior ascensão a um curso superior, o qual acabada sendo a Biomedicina em uma universidade federal localizada em Porto Alegre/RS. A *illusio* da trajetória de vida escolar que desde o IF se transforma num mosaico de vida acadêmica segue sendo ampliada. Ela afirma que não pretende parar na graduação, mas quer fazer Mestrado e Doutorado. Seus planos envolvem ainda uma viagem para fora do Brasil utilizando da Biomedicina como porta de acesso. As experiências e os cada vez mais iminentes valores da academia do campo da educação formal e da produção do conhecimento científico assumidos por Sara paulatinamente a colocam mais distante da periferia e mais próximo do que é visto com prestígio socialmente.

Igor: Vai ingressar nesse semestre em Biomedicina na UFCSPA. Por que escolheu o curso e a instituição?

Sara: Eu estava pesquisando muito na área da saúde, porque é a área que eu me identifiquei. Eu gostei muito do currículo do curso e da parte do depois, da análise clínica, de não ter contato como paciente propriamente, que é a parte da Medicina. Aí eu me encontrei no curso.

Igor: Tu tens planos para tua vida profissional?

Sara: Eu não tenho certeza da área que eu vou seguir dentro da Biomedicina, mas eu espero conseguir fazer alguma coisa fora do Brasil [que a faculdade seja um trampolim para ir para fora do Brasil].

Igor: Como tu pretendes colocar em prática em plano de viajar após a Biomedicina?

Sara: Muito estudo, muita pesquisa de como eu vou fazer isso, se eu vou pela Biomedicina, não sei, buscar oportunidades eu acho.

Igor: Por que tu achas que esse objetivo é viável?

Sara: Eu acho que através do estudo é a maneira mais garantida de tu sair daqui [do Brasil].

Igor: Quais são teus desafios profissionais?

Sara: Eu espero não parar na graduação. Quero fazer Mestrado e Doutorado, a princípio na área da Biomedicina, mas só o futuro vai dizer.

Para Granel (2018, p. 288) “O habitus direciona e posiciona os indivíduos no campo em termos de configuração de capital que eles possuem e como isso se

alinha, ou não, aos princípios da lógica do campo”. O patrimônio disposicional e de capitais de Sara que é decorrente de suas socializações primárias e secundárias, estruturou não apenas as aspirações da egressa, mas as estratégias e as conquistas concretas obtidas pela mesma. O gérmen da *illusio* – inculcado no seio familiar – de que a via educacional é um percurso a ser perseguido integrada às atualizações no IF que reacomodaram e calibraram os planos e as escolhas (não tão conscientes), forjaram um *habitus* que não só viabilizou a permanência no IF mas reposicionou a egressa no espaço social e segue impulsionando para uma ascensão longe de ter fim.

#### **4.1.4 Quando desistir não vale a pena: a obediência de Elisa e o gosto pela Licenciatura**

Na verdade, eu não consegui não marcar as [respostas] que eu sabia que eram certas [na prova do processo seletivo]. (ELISA, 2019).

Uma inclinação permanente identificada através de uma disposição social não pode ser confundida com uma competência que está vinculada a uma capacidade específica (LAHIRE, 2004a). Na mesma esteira, a compreensão de uma disposição social não exige que o agente social assuma uma perspectiva quanto a ela, quer seja uma forte apetência, indiferença ou resistência. Elisa tem profundamente incorporada uma disposição social para a obediência, embora também expresse um desejo de resistência a tal propensão. Com a inscrição feita pelo pai e sem muito desejo de ingressar no *campus*, ela não conseguiu deixar de marcar as alternativas das respostas que ela sabia estarem corretas pois “obedecer” era mais forte que sua falta de interesse com o EMI. Para Lahire (2004a, p. 329):

[...] a felicidade ideal é, sem dúvida, aquela de uma vida sem comparação em que nada vem a perturbar as crenças (as certezas) adquiridas, nem colocar em crise as disposições a agir incorporadas. Ao mesmo tempo, quanto mais precocemente as experiências socializadoras heterogêneas intervierem, mais os atores adquirirão meios simbólicos de resistir aos efeitos poderosos e, às vezes, destrutivos de sua socialização familiar.

A entrevista de Elisa ocorreu em uma sala de aula do *campus*. No início ela teve um pouco de dificuldade para se expressar e tivemos que interromper por alguns

minutos para que ele tomasse um pouco de água e voltasse. Embora a entrevista tenha durando um pouco mais de uma hora e a egressa não tenha demonstrando um excesso de constrangimento ou vergonha, as respostas às perguntas não foram prolixas e eu tive que provocá-la várias vezes para compreender melhor os elementos trazidos. Ela é filha única e morou toda sua vida em casa própria no bairro localizado em uma região rural de Porto Alegre. Seu pai tinha três atividades profissionais quando casou com sua mãe: trabalha há 30 anos como servidor público municipal da Prefeitura de Porto Alegre lotado na Secretaria Municipal de Obras e Viação (está prestes a se aposentar), trabalhava à noite como garçom num restaurante e aos finais-de-semana trabalhava numa feira no bairro Azenha. Ele tem o Ensino Médio incompleto pois reprovou no 3º ano e não voltou para concluir. A mãe é Técnica em Enfermagem e trabalhava em regime de escala sem dia fixo (uma noite de trabalho e duas de descanso compreendendo o horário das 19h às 07h). Ela é aposentada mas segue trabalhando em um hospital. Atualmente Elisa cursa Licenciatura em Matemática na UFRGS e está bastante envolvida com sua área de atuação pois trabalha com estagiária em uma escola e é bolsista de extensão em outra.

O núcleo familiar de Elisa é composto por seu pai, sua mãe e seu dindo (irmão da sua mãe) que veio morar com eles há 10 anos em função de um quadro de depressão e esquizofrenia que resultou em sua aposentadoria por motivo de saúde. Elisa tem lembranças de quando tinha 4 ou 5 anos, quando sua mãe trabalhava durante a noite e seu pai durante o dia. A mãe tinha que dormir durante o dia. Por não haver licença maternidade nos casos de adoção, ela passou um tempo com sua avó. Ela manifesta recordações de quando sua mãe estava sentada na porta de casa durante o dia para lhe dar uma fruta para comer. A relação com os pais era mais fechada anteriormente, mas recentemente ela tem ficado mais aberta. Seu pai e ela são mais fechados e sua mãe sempre falava bastante.

Igor: Do que você mais se orgulha na sua família?

Elisa: Acho que o fato de eles sempre terem batalhado para terem tudo o que queriam. Para não deixar que eu passasse pelas mesmas dificuldades que eles passaram. No sentido de trabalhar e estudar.

Igor: Como tu vê a influência da tua família no teu jeito de ser?

Elisa: [silêncio longo]. Eu acredito que na formação do caráter, porque eles são muito justos e eles gostam das coisas bem transparentes, e eu também sou assim. Eu gosto de tudo direitinho, bem explicadinho, sem nenhum problema e eles também são assim.

Ela tem incorporada uma disposição social para resiliência mesmo que haja um elevado custo para manutenção da inclinação. Ao mesmo tempo, Elisa é impulsionada pelos processos de socialização a que foi submetida a ser alguém que, ao definir moralmente o que seja correto, terá grandes chances de não se desviar desse propósito. A docilidade e a obediência também fazem parte do patrimônio de disposições sociais de Elisa e a impulsionam para “não sair da linha” mesmo quando ela se tornou adolescente.

Igor: Tu te consideras uma criança e uma jovem obediente? Por quê?  
 Elisa: Fui. Porque eu tinha medo de apanhar. Se eu fizesse algo errado tomava uma cintada. Isso aconteceu até os meus 10 ou 12 anos. E na adolescência eu era tranquila, eu não saía de casa, só ficava em casa, só estudando.  
 Igor: Tu fazias o que teus pais mandavam e não era rebelde?  
 Elisa: É. Eu seguia na linha.  
 Igor: Tu achas que a tua obediência foi fruto da relação com teus pais?  
 Elisa: Eu acredito que sim. Sempre fui mais quieta.

Ao passo que seus pais foram bastante enérgicos para mantê-la uma criança obediente, lançando mão de castigos físicos, eles também eram bastante participativos no acompanhamento da escolarização dela na escola particular que cursou pagando mensalidade durante todo Ensino Fundamental. Os pais também garantiram um ambiente em que houvesse condições da egressa estudar. Cada um deles, inclusive, tinha uma ênfase específica na ajuda. Nessa mesma escola, os pais eram chamados constantemente para eventos e reuniões. Ou seja, a participação familiar era um valor bastante presente através das programações e os pais de Elisa correspondia integralmente ao desejo da escola.

Igor: Tu tiveste um ambiente familiar favorável ao estudo?  
 Elisa: Sim. Por que eles sempre me deram tudo o que eu precisava para estudar. Tudo o que eu precisasse eles abriam mão de algo para me dar o estudo.  
 Igor: No dia-a-dia teus pais te acompanham na escola?  
 Elisa: A mãe me ajudava a fazer os temas, às vezes. A gente sentava na mesa da cozinha e no que eu tinha dificuldade minha mãe me ajudava.  
 Igor: Teu pai te ajudava?  
 Elisa: De noite, quando ele tinha um pouquinho de tempo ele me ajudava. A mãe era um pouquinho melhor em Português e o pai um pouquinho melhor em Matemática.  
 Igor: Eles chegaram a te ensinar algum conteúdo escolar?  
 Elisa: Chegaram a ensinar não foi tanto. Mais foi a ajuda em explicar o que eu tinha que fazer, o que eu não estava entendendo. Eram momentos bons, era tranquilo.

A socialização a que foi submetida nessa escola também reforçou uma disposição patente para a obediência. O ambiente escolar era extremamente controlado e vigiado. Ela expressa que a escola escutava os alunos, mas temas como cotas, questões de gênero e sexualidade não eram tratados.

Igor: Quais as memórias que tu tens dessa escola?

Elisa: Eu me lembro muito que a escola prezava que a família estivesse presente. Todos os eventos que tinha era para a família. Eles faziam coisas no dia das mães, dia dos pais, dia da família. Todo mês tinha reunião com os pais para dizer como estavam as coisas.

Igor: Tu gostavas de estar lá?

Elisa: Eu até gostava por causa dos colegas. Porque a sensação que dava era que lá era uma prisão. Era muito fechada. E como era uma escola católica, aí ficavam as freiras circulando pela escola. A gente se sentia meio observada demais. Era um ambiente muito controlado.

Os efeitos estruturais e os condicionantes sociais com os quais Elisa conviveu erigiram uma percepção e uma ação no mundo bastante sujeitas às autoridades estabelecidas. Tal disposição social leva em conta os eventuais embaraços no seio familiar e no âmbito da educação formal decorrentes de enfretamentos ou rebeldia e eventuais recompensas pela submissão irrestrita. A valorização e a presença sistemática dos pais na escola conformaram um *habitus* estudantil na egressa de modo que sua apreciação e valorização pelo mundo escolar foi duplamente incentivada: pela escola que advoga o domínio de um conhecimento e de uma cultura legítimos e da família que os chancelava na medida em que era partícipe no processo. Em suma, a realidade social na qual Elisa estava imersa era fruto de sua posição e do usufruto ou penalidade, respectivamente, pela presença ou ausência de uma aquiescência aos valores sociais mobilizados em torno da escola.

Bourdieu reconhece que os agentes produzem ativamente a realidade social através de suas atividades mundanas de atribuição de sentido, mas destaca que eles assim atuam baseados nas posições que ocupam em um espaço objetivo de constrangimentos e facilidades, e com ferramentas cognitivas surgidas desse mesmo espaço. (WACQUANT, 2013, p. 91).

Elisa se revela ainda uma agente social que preza e é hábil em cumprir objetivos delimitados e factíveis para sua posição social. Embora demonstre dificuldades em estipular todos os planos para sua vida profissional, tem como

aspiração concluir a Licenciatura em Matemática e dar continuidade em seus estudos na pós-graduação. O flerte e o apreço ao mundo acadêmico - embora não se veja suficientemente merecedora de ingressar num curso de Doutorado – conformam um *habitus* estudantil que se esforça para projetar uma trajetória nesse campo. O peso da submissão excessiva e perene às autoridades (quer seja pelos castigos físicos ou pelo sentimento de estar presa em sua escola de Ensino Fundamental) contribuíram para uma insegurança e uma percepção de eterna dívida enquanto aluna que poderia ser melhor do que é (embora ela tenha boas notas<sup>48</sup>). Ou seja, ao mesmo tempo em que a docilidade e a decorrente auto-exigência garantem um conjunto variável de recompensas no mundo escolar, elas podem dificultar a construção de uma autonomia que leve a estudante a ser mais protagonista e convicta dos próximos passos da vida adulta quando o autoritarismo já não bradará com tanta força.

Igor: O que é ser bem-sucedido para você?  
 Elisa: Acho que é ter as realizações pessoais concluídas, tu alcançar aqueles objetivos que tu tinhas desde sempre.  
 Igor: E quais são teus objetivos?  
 Elisa: Hoje é terminar a faculdade [risos] e talvez começar um Mestrado em Educação.  
 Igor: Tu te consideras uma boa estudante? Por quê?  
 Elisa: Não. Porque por mais que eu estudasse eu podia estudar mais, eu sinto isso.  
 Igor: Tu tens planos para tua vida profissional?  
 Elisa: Quero fazer Mestrado em Educação na UFRGS na linha de Educação Especial. Talvez publicar um livro de poemas.  
 Igor: E como relação ao que tu vais trabalhar?  
 Elisa: Ainda não tenho planos.  
 Igor: Tu achas que é possível alcançar esses objetivos? Por quê?  
 Elisa: Sim, se eu me esforçar um pouquinho e tentar mais eu consigo.  
 Igor: Tem mais alguma coisa que vislumbra para tua vida profissional?  
 Elisa: Talvez fazer um Doutorado, também na área da educação.

As condições sociais com as quais Elisa interagiu com relação ao valor atribuído à escola eram tão proeminentes que uma lembrança negativamente marcante em sua infância se refere a um episódio de um baixo desempenho em uma avaliação na 6ª série do Ensino Fundamental. A sombra do desafeto materno em

<sup>48</sup> Ao mesmo tempo em que menciona durante a entrevista que ela pensa ter um desempenho ruim com relação às notas, ela afirma, contraditoriamente, que tinha boas notas e elas eram melhores que a média da turma. Como ela ficou em pouquíssimos exames finais, tudo leva a crer que se trata de uma matriz de percepção distorcida a seu próprio respeito. Como se o desempenho obtido no âmbito escolar sempre fosse insuficiente.



função do insucesso marcou peremptoriamente a matriz de apreciações sobre o desempenho escolar na trajetória de Elisa.

Igor: E lembranças ruins [de sua infância]?  
 Elisa: Acho que só a primeira nota baixa numa prova de Português na 6ª série do Ensino Fundamental.  
 Igor: Por que tu ficaste chateada?  
 Elisa: Porque eu tinha estudo muito e fui mal.  
 Igor: Isso teve uma repercussão ruim na tua família?  
 Elisa: Eu quase rodei naquele ano, então minha mãe ficou um pouco chateada. Mas eu consegui passar de ano.

Durante sua infância Elisa incorporou em seu patrimônio de disposições sociais a inclinação para leitura. Embora sempre dispusesse de um incentivo dos pais para adesão à cultura escolar e o incentivo à leitura (inclusive oferecendo capital cultural objetivado através da compra de livros), a sociogênese dessa disposição está no convívio experimentado em sua escola de Ensino Fundamental.

Igor: De onde tu achas que veio esse gosto pela leitura?  
 Elisa: Acho que da Escola de Ensino Fundamental. Eles sempre incentivaram muito a leitura. Toda a semana a gente tinha que pegar um livro na biblioteca para ler. Eu pegava dois.  
 Igor: Tua família gostava de ler?  
 Elisa: Não. Eles nunca gostaram muito de ler. Mas a mãe sempre me incentivou bastante, sempre me deu bastante livros  
 Igor: Fora os livros da biblioteca, o que mais você lia?  
 Elisa: Eu sempre gostei bastante de literatura nacional e de ficção, desde as séries finais até aqui o *campus*.

O ingresso no *campus* também representa a incorporação de um *habitus* estudantil bastante inclinado à submissão. Elisa fez a prova por orientação do pai. Em sua escola anterior não havia o Ensino Médio e a maioria de seus colegas iriam para uma escola pública, situação que impelia emocionalmente Elisa a não querer vir estudar no IF. Durante a realização da prova de seleção para o IF, Elisa cogitou marcar as alternativas erradas para simplesmente não lograr êxito e não ser aprovada. Entretanto, ela não conseguiu rebelar-se e acabou registrando as respostas que julgou corretas. Nessa decisão, ela também ponderou que no *campus* poderia ter novas experiência.

Igor: Como tu conhecestes os cursos do *campus*?

Elisa: O pai, pelo fato de ele trabalhar aqui na Restinga, ficou sabendo que aqui tinha o *campus* e ele falou para eu fazer a prova. Então eu passei e vim para cá.

Igor: E como foi o processo?

Elisa: A inscrição foi eu quem fiz. Meu pai falou: “Faz a prova para tentar, se passar tu vais, se tu não passar tudo bem”. Aí eu acabei passando.

Igor: Tu fizeste a prova meio a contragosto?

Elisa: No começo eu não queria. Porque todos os meus colegas iriam mudar de escola, porque lá era só o Ensino Fundamental, e quase todo mundo iria para a mesma escola. Aí eu queria junto, eu também iria para aquela escola.

Igor: Como foi o processo de realização da prova e a expectativa?

Elisa: Eu estava indiferente, na verdade eu fiz mais a prova para não passar.

Igor: A princípio tu não queria passar?

Elisa: Não. Só que aí eu via a resposta e pensava: “essa é certa, vou marcar a certa e marcava a certa”. [...]. Eu queria ter ficado com meus colegas, a gente ia ficar na mesma turma. Tinha essa carga emocional.

Igor: Teve algum outro fator que foi importante para decidires marcar as respostas corretas na prova?

Elisa: Eu fiquei pensando também na oportunidade de conhecer pessoas novas. Sair da minha bolha que eu vivia com eles e ter experiências novas.

Igor: O que tu buscavas por “novas experiências”?

Elisa: Mais a questão do estudo. Porque a mãe falou que lá [na antiga escola] o ensino não era tão bom e aqui tinha chance de ser melhor.

Quando do ingresso no EMI Elisa cumpria uma rotina de comparecimento às aulas à tarde e participava do grupo de teatro à noite. A partir do 3º ano ela passou a efetivar um engajamento institucional que abarcou a participação como bolsista na área da Química sendo ativo seu protagonismo na apresentação de trabalhos em eventos científicos que envolviam o IFRS. Ao final do período Elisa passou a permanecer muito tempo na instituição gerando uma sobrecarga de atividades. Avaliando sua mudança de rotina a partir do ingresso no IF, Elisa expressa que passou a estudar mais do que estava acostumada. Seus horários começaram a ser mais regrados: passou a ter horário para dormir e horário para acordar. O convívio no *campus* desenvolveu, como condição necessária, uma competência na egressa para organização.

Ela atribui a conclusão do curso ao fato de ter se esforçado e ter estudado mais e também porque ela “pegou o gosto pelo curso” e “queria terminar”. Em primeiro lugar certamente o esforço é condição necessária mas insuficiente para a permanência e para o êxito escolar. Necessário pois o processo de desacomodação estudantil para a incorporação do aprendizado demanda um dispêndio de energia (biológica, psicológica e social) para adesão e domínio de um conjunto de exigências específicas de cada componente curricular. Entretanto, as distâncias, facilidades e embaraços

decorrentes da dedicação para o aprendizado são mediados pela posição social e pela dissimetria cultural entre o objeto de aprendizado e patrimônio capitais dos estudantes. Por decorrência, os alunos mais desprovidos de recursos culturais, sociais e linguísticos poderão se esforçar ao máximo e mesmo assim esbarrarem numa doxa escolar da excelência que gera seletividade escolar e social. No que se refere ao “gosto pelo curso” já é sabido que o processo de integração entre um *habitus* e um campo específico, o qual está permeado por um sistema de cabedais próprios, está engendrado pela maior ou menor fruição daquilo que é incorporado de modo naturalizado através do sistema de disposições dos agentes sociais. Assim, embora o “gosto pelo curso” e o “desejo de terminar” sejam, no senso comum, um desejo sincero e supostamente consciente dos indivíduos, eles estão atravessados pelas estruturas sociais com as quais convivem os agentes sociais no diálogo com suas subjetividades.

Elisa enfrentou muitas adversidades, em especial no último ano do curso pelo acúmulo de demandas, ela começou a pensar em desistir. Entretanto alguns servidores (professores e técnico-administrativos) compuseram uma rede de apoio que viabilizou sua permanência: uma servidora da Assistência Estudantil a acompanhou sistematicamente e orientava a seguir adiante; uma servidora da Orientação Estudantil tinha muitas conversas informais em que a egressa era acolhida; um professor de Informática a fez gostar do conteúdo de sua disciplina; uma professora de Matemática foi uma grande incentivadora para a leitura; e finalmente, uma professora de Português conversava muito com ela e dizia que não valia a pena desistir pois faltavam penas alguns meses para a conclusão. A estratégia, no sentido bourdieusiano, novamente erige para indicar através do *habitus* que desistir só traria maiores aborrecimentos em sua trajetória escolar. Repiso que a percepção sobre as chances de êxito ou fracasso, ou as consequências nefastas, indiferentes ou irrisórias atribuídas pelos indivíduos a suas trajetórias escolares são frutos de seus sistemas de disposições sociais e transformam apreciação em ação (quer seja para permanecer a despeito das dores, quer seja para desistir em busca de alívio). No caso em tela, uma desistência geraria, além a desaprovação parental já explicitada outrora, um novo dispêndio de trabalho e energia para adaptação em uma nova realidade escolar. Em suma, Elisa concluiu que desistir não valeria a pena.

Igor: Como tu te tornou uma aluna que conseguiu concluir seu curso?

Elisa: Eu já estava ali, desistir não valia a pena. Ia ser uma nova escola, ia ter que readaptar tudo de novo. Eu fiquei muito comodista, eu não gostava muito de mudar as coisas. Então eu preferi continuar e tentar terminar do que sair e ter que começar tudo de novo.

Outro elemento bastante relevante a ser destacado é a identificação pela cursista de uma expectativa institucional para posterior ingresso na UFRGS. Fica claro a valorização da continuidade de estudos e o apreço ao mundo acadêmico que é inculcado sistematicamente pelo contexto do *campus*. Ademais, a disputa de propósitos dos IFs compõe o seguinte embate de expectativas institucionais em constante embate: para alguns agentes sociais pertencentes ao contexto específico os egressos do EMI devem seguir na área dos eixos aos quais pertencem seus cursos, enquanto que, para outros, os IFs são o resultado de uma política pública que fomenta a justiça social através da oferta de uma instituição pública e gratuita com ótimos recursos e o destino acadêmico e profissional de seu estudantes pode ser definido, sem qualquer constrangimento estruturante para uma área específica de formação. Embora esta tese não tenha como objeto central essa análise, certamente carecem de aprofundamentos os propósitos contemporâneos dessas instituições considerando pelos menos duas guisas: 1) por um lado, o alto investimento em laboratórios específicos; 2) por outro, a utilização e apropriação do EMI como espaço estratégico para ingressos em cursos superiores de maior concorrência, considerando que as demais redes públicas (estadual e municipal) não possuem as mesmas condições de formação que o IF.

Igor: Tu procuraste efetivar alguma expectativa institucional sobre ti?

Elisa: Eles acreditavam muito no potencial que eu tinha para entrar na UFRGS. E eu consegui.

Igor: Tua percebeste alguma outra expectativa que tu acabaste discordando?

Elisa: Os professores da área técnica acreditavam que a gente fosse seguir na área, e não.

Igor: Tu percebeste alguma consequência pelo fato de aderir ou rejeitar as expectativas institucionais?

Elisa: Acredito que no quarto ano, quando eu peguei o exame em Desenvolvimento Web, eu meio que não passei no exame aí o professor viu que eu não queria seguir na área, que aquilo não seria tão importante para mim, daí acho que ele pensou que poderia me aprovar, ela não vai seguir na área então não vai fazer tanta diferença.

O engajamento em movimentos sociais foi incorporado como disposição social de Elisa no contexto do *campus*. Embora seus pais não tenham nenhum tipo de participação ativa que gere engajamento político e não tenham se demonstrado como agentes de socialização para tal, ela passou a concretizar um protagonismo ministrando aulas no Pré-Vestibular Esperança Popular Restinga<sup>49</sup> localizado no bairro. A razão pela qual demonstra a importância de seu recente engajamento revela também a presença de um viés no *campus* da busca pela efetivação da justiça social. Ela entende que o ingresso na universidade deve ser um direito de todos o que indica uma posição bastante crítica e progressista.

Igor: E o que te levou a dar aula no cursinho?

Elisa: Porque a universidade é muito elitista e ela tem que ser para todos. Isso que me motivou a querer participar e fazer parte do cursinho popular.

Mesmo com o ingresso induzido pelo pai, resta claro na trajetória de Elisa que, antes da entrada no IF, ela tinha a pretensão de se tornar professora de Matemática (com grande influência de sua professora do Ensino Fundamental). Ou seja, ela não buscou o IF pela sua habilitação profissional nem sequer se interessava pelos eixos de formação disponíveis. No EMI ela obteve um reforço na inculcação através da expectativa institucional que apontava a necessidade de que ela ingressasse num curso superior preferencialmente na UFRGS. Durante o tempo do IF, sua vivência como bolsista de um projeto de Química também a fez incorporar novos incentivos para o ingresso na licenciatura.

Igor: Por que escolheu a Matemática e UFRGS para fazer o curso?

Elisa: Eu sempre gostei de Matemática, desde o Ensino Fundamental. E a UFRGS porque ela é bem renomada, tem bastante peso. Matemática porque sempre eu me apaixonei, sempre foi minha primeira opção.

Igor: Ficou satisfeita com o período que ficaste nos estágios no IF? Por quê?

Elisa: Sim, bastante. O professor Moisés me incentivou bastante a seguir na área da licenciatura. Ele puxou bastante para o lado dele de professor e com ele me dava a oportunidade de explicar os experimentos para os alunos, eu peguei esse gostinho pela Licenciatura.

Igor: Em termos profissionais tu vê algum como referência?

Elisa: Minha professora de matemática do Ensino Fundamental. Ela foi minha inspiração para fazer matemática e quer ser professora. Ela era uma boa

<sup>49</sup> Para maiores informações acessar o sítio do cursinho. Disponível em: <<http://pvprestinga.blogspot.com/>>. Acesso em 13 set. 2019.

professora, tinha liberdade para conversar, ela era diferente dos outros professores. Ela era muito querida eu gostava bastante dela.

O rigor e a contundência pelos quais o pesquisador manuseia a metodologia da pesquisa envolve um processo de efetivação de um olhar que procura objetivar-se enquanto pesquisador identificando sua posição social, suas apreciações e percepções que redundam num ponto de vista. Ao mesmo tempo é imprescindível ser levado pelo modo como o pesquisado, neste caso cada egresso participante, percebe e age sobre o mundo segundo suas próprias lógicas e pontos de vista, considerando especialmente que eles também são mediados pela posição no espaço social.

Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o necessitar a partir desse ponto e para decidir-se de alguma maneira por ele [...] É dar-se uma compreensão genérica e genética do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria do qual fazem parte [...] e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social. (BOURDIEU, 2018, p. 699-700).

Na trajetória de sucesso escolar no EMI de Elisa, fica clarividente a incorporação profunda de uma disposição social para a submissão às autoridades, quer sejam os pais e/ou professores. O medo do insucesso pelo desapontamento parental e pela perspectiva de que, mesmo num momento em que a permanência no IF fica desestabilizada, uma possível desistência do EMI geraria um trabalho da mesma monta ou ainda maior para angariar o sucesso em outra instituição, ratificam no *habitus* estudantil de Elisa que não vale a pena desistir, uma vez que o “custo do sucesso” seria também requisitado em outro lugar pela nova adaptação. O tempo no IF reforça - através da explicitação da expectativa institucional – a estratégia de ingresso posterior na UFRGS e seu anseio de tornar-se professora é reforçado quando ela participa de um projeto que envolve o ensino. Na incorporação da exterioridade e na exteriorização da interioridade o encontro do *habitus* de Elisa com o IF a impulsiona a projetar um futuro até o ponto em que ela se veja autorizada a chegar.

#### 4.1.5 A incumbência da mãe “milituda” de Rute e sua dedicação à Biologia

Eu tinha muito incumbido em mim aquele peso que minha mãe depositou, de estar na boa, num bom colégio, então eu tinha que merecer estar lá. Isso me incentivou. (RUTE, 2019).

Para Bourdieu e Passeron “a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamento exigidos pela escola volta-se primordialmente ao meio familiar” (2018, p. 98). O caso de Rute se apresenta no mesmo sentido que a sociologia disposicionalista vem apontando desde as décadas de 1960 e 1970: em um caso singular, específico e variável, é possível identificar o invariável e o estruturante nas relações de permanência e êxito estudantil. A visão de mundo e o peso imputado pela mãe da egressa (a qual desempenha uma militância ativa), ou o fardo disposicional incorporado por Rute, não sem o respectivo desgaste emocional, impulsionaram a estudante a perceber o EMI como um percurso de prestígio do qual não poderia abrir mão. A matriz de percepção da relevância social do diploma e as (supostas) garantias dele decorrentes também expressam centralmente a sociogênese da permanência e do êxito escolar da egressa.

A entrevista ocorreu numa área de convivência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, instituição onde Rute cursa Ciências Biológicas. Rute falou em tom leve, reflexivo, com frequentes pausas, mas cheia de descontração e positividade, mesmo no que tocou suas memórias correlatas à situação de dependência do álcool que seu pai enfrenta e às dificuldades de sua infância.

Os pais de Rute são bem mais velhos que ela: ele com 68 e ela com 61 anos. O pai, nascido em Porto Alegre, permanecia mais tempo em casa em função do alcoolismo e por outros problemas de saúde, saindo pontualmente para fazer alguns “bicos” como pedreiro. Ele concluiu a quarta série do Ensino Fundamental. A mãe é natural de Itaqui/RS, concluiu o Ensino Médio e trabalha como doméstica. A egressa tem uma irmã – conluente do Ensino Médio - com a qual conviveu bastante (tem mais três irmãos por parte de pai, mas não efetiva um contato sistemático com eles). Todos da família estudaram em escolas públicas.

Moradora de uma casa alugada no bairro Lomba do Pinheiro (bairro próximo da Restinga), a família tem uma renda total aproximada de R\$ 2.500,00. Atualmente, além da faculdade, Rute é estagiária da Prefeitura numa reserva biológica localizada

no bairro Lami em Porto Alegre/RS. Tem como atividades o resgate de fauna, o guiamento de trilha e tarefas administrativas durante trinta horas semanais.

Rute tem memórias de uma infância conturbada. Com o pai enfrentando problemas de saúde, com um “espírito de guerra” e com muitas brigas, ela tem poucas memórias agradáveis de seu contexto familiar. Como a mãe sempre trabalhou fora, ela foi cuidada por uma senhora. Lembra com alegria de brincadeiras com sua irmã. A relação com o pai era boa exceto quando o mesmo estava sob efeito do álcool. Ela era bastante próxima do pai e brincava mais com ele. Convivia mais tempo com ele porque ele não trabalhava sistematicamente fora de casa. Não tinha muita abertura para falar com os pais pois eles eram mais velhos, sendo difícil conversar com liberdade.

A egressa tem incorporada uma disposição social para a leitura, a qual possui como origem os processos de socialização de sua infância, uma vez que contava com o incentivo materno através de estímulo e da compra de livros.

Igor: O que tu gostavas de fazer quando eras criança e depois quando viraste adolescente?

Rute: Eu gostava muito de ler. Minha mãe e minha irmã gostavam muito de ler. Eu lia textos para adolescente como o “Fala sério mãe”. Minha mãe me incentivava a ler e ela me dava livros.

[...]

Igor: O que vocês tinham o hábito de ler em casa?

Rute: Eu lia coisas mais infanto-juvenis. Minha mãe lê coisas mais espíritas. Ela lê coisas políticas também agora com a internet.

Outro aspecto relevante nos processos de socialização a que foi submetida Rute diz respeito às aulas de piano que realizava. Sua avó tinha um piano em casa – as residências de ambas eram muito próximas - e ela ia até a casa da avó para receber aulas de uma professora. A egressa expressa que sabe tocar o piano. Tal situação pode indicar uma boa vontade cultural que é rentável do ponto de vista escolar. Para Bourdieu “A boa vontade cultural exprime-se, entre outros aspectos, por uma escolha particularmente frequente de testemunhos mais incondicionais de docilidade cultural” (2017c, p. 300). Além do domínio de um instrumento que ainda hoje guarda diversos elementos de distinção, a começar pelo número baixíssimo de lares que possuem condições financeiras para comprá-lo e um lugar suficientemente adequado para colocá-lo, Rute exercita e incorpora uma série de competências específicas do aprendizado do piano (como a concentração, a repetição de exercícios e a avaliação



próxima e constante da professora) que podem ser transpostas para o ambiente escolar.

Embora a disposição tenha se enfraquecido quando do ingresso no IF, Rute também tem incorporada uma inclinação muito sistemática para a obediência. Ela menciona que na época do IF tinha vontade de passear com suas amigas, mas seus pais não permitiam. Passou então a dizer aos pais que iria estudar no IF, quando na realidade iria participar de atividades de lazer com suas amigas. Apesar da disposição ter se enfraquecido, a egressa é categórica ao mencionar que essa era a única área de sua vida que tinha deixado de ser obediente.

Os pais de Rute mantinham um acompanhamento da vida escolar da filha a uma certa distância. A partir das séries finais eles não já não participam muito no auxílio das atividades e de sua vida escolar, exceto na verificação de seu boletim. Rute teve que incorporar um *habitus* estudantil mais autônomo, ou seja, onde os resultados escolares seriam menos determinados pela vigilância e/ou incentivo paternos sistemáticos. Todavia, seus pais condicionam uma perspectiva de “futuro melhor” tendo como rota de passagem a escola. Durante o Ensino Fundamental ela estudou em uma escola pública estadual localizada no bairro Lomba do Pinheiro. Lá ela não precisava estudar com maior afinco para obter aprovação.

Igor: Teus pais acompanhavam teus estudos tanto no Ensino Fundamental quanto no IF?

Rute: Quando eu era pequena minha mãe me ajudava com os temas, até uma quinta série. Depois eu fiquei autônoma. Por exemplo, se tinha um trabalho para fazer minha mãe não ficava cobrando. Minha mãe ficava acompanhado o boletim e dizia que tinha que melhorar. [...]Meus pais nunca me puxavam muito, eles só diziam “estuda para ter um futuro”. Eles não determinavam a hora de estudar, era por mim.

A maior referência no que se refere a sociogênese do êxito escolar de Rute certamente está na relação com sua mãe. Somada a resiliência da vida, frente ao um casamento que gerava uma série de problemas domésticos, inclusive na falta de um parceiro com quem dividir o encargo do sustento familiar, a mãe de Rute se apresenta como uma agente social com um engajamento político uma militância extremamente ativa. Para Rute, em seu contexto dotado de militantes, sua mãe se destaca, ao passo que ela recebe um apelido de “milituda”, em função de sua sede pelo conhecimento político brasileiro e pela adesão a manifestações, mesmo num cenário em que para ela não seria nada cômodo e/ou confortável participar de tais atividades. A militância

da mãe se integrada também na contribuição que ela dá nos estudos e tarefas no componente curricular de História cursados por Rute no EMI. Em função de seu envolvimento com a política, ela começou a ajudar a filha na disciplina.

Igor: Tu e tu família participavam de algum movimento social?

Rute: Sim, a minha mãe é bastante “milituda”. Ela corre atrás das coisas para saber, como a história atual do país, minha mãe sabe de tudo, dos mínimos detalhes. Todo mundo se chama de militante daí eu digo que minha mãe é “milituda”. Por que, por exemplo, mês passado teve um protesto, e ela estava cansada, mas mesmo assim ela foi.

A influência e a referência de uma mãe engajada em causas sociais foram integradas a um conjunto de experiências vividas por Rute no contexto do *Campus Restinga* de modo que ambas as referências sociais passaram a retroalimentar em Rute um *habitus* estudantil militante.

Igor: E o que tu achas dessas atividades [de movimentos sociais]? Tu participas?

Rute: Eu comecei depois do IF que nós expandimos a mente. Até minha participação no Feminismo foi depois do IF. Eu acho importante participar dessas atividades.

A mãe é elevada ao ponto de “orgulho da família”. Além das questões objetivas de sustento, ela foi uma peça-chave na trajetória de Rute no sentido de lhe apresentar caminhos e aspirações como o ingresso no IFRS e posteriormente na UFRGS. Atuando sem oprimir a filha sistematicamente, a mãe de Rute instaurou um ambiente de liberdade numa perspectiva de ascensão social via educação formal através instituições dotadas de algum prestígio social. Além de se apresentar como uma figura central na rede de interdependência de Rute, sua mãe também transferiu parte de seu patrimônio de disposições sociais para sua filha, em especial no que se refere a apreensão do mundo social que se apresentaria permanentemente como um local em que é possível nunca desistir.

Igor: Do que tu tens orgulho na tua família?

Rute: A minha mãe é o meu orgulho. Desde pequena, sempre foi minha mãe. Tudo foi minha mãe. Se eu tenho esse celular foi minha mãe, se eu tenho uma roupa para vir para faculdade foi minha mãe, se eu estou na faculdade foi minha mãe. Tudo foi ela que investiu. Para a prova do IF ela perguntou: “Quer ir para o Instituto Federal? Eu acho que vai ser sensacional”. Ela foi lá e me inscreveu. Ela pode não ter dito “vai estudar agora”, mas ela sempre me influenciou de uma forma indireta. Ela sempre disse que eu tinha que ir atrás das minhas coisas, que eu tinha que crescer e tudo foi

o pontapé dela. Ela me dava caneta, em dava lápis, me dava caderno. Se eu não gostava, ela comprava outro para eu me sentir mais confortável. Ela me dava liberdade de escolher. Por exemplo eu sempre visei à UFRGS, mas para ela não fazia diferença qual a faculdade, desde que eu esteja seguindo o meu caminho e conseguindo me sustentar.

[...]

Igor: Como tu vê a influência da tua família no teu jeito de ser?

Rute: Eu acredito que puxei um pouco do jeito da minha mãe. O que minha quer ela vai e consegue, e eu puxei mais esse lado da minha mãe.

Na trajetória de Rute, o ingresso no IF também não é fruto de um interesse específico pela habilitação profissional em nível médio. Desde o Ensino Fundamental ela objetiva cursar Biologia na UFRGS. A escolha específica pelo curso de Informática para Internet levou em consideração uma possibilidade de angariar uma profissão que pudesse viabilizar sua formação em Biologia, o que de fato vem ocorrendo na trajetória da egressa, considerando que o conhecimento de informática abriu várias oportunidades de bolsas e estágios, inclusive na atual atividade na reserva, uma vez que era solicitado conhecimento em planilhas eletrônicas.

Igor: Como tu conhecestes o *campus*?

Rute: Minha mãe viu no jornal. Aí ela disse que era vinculado à UFRGS. Ela perguntou se eu queria. Então eu perguntei o que ela achava, aí ela me inscreveu. Eu pensei que eu tinha que passar, nem que fosse apenas para orgulhar minha mãe. Para ela, quando as pessoas vissem meu currículo por ter passado no IF, veriam que eu sou uma pessoa competente.

Igor: Por que tu escolheste o curso e o *campus*?

Rute: É que minha mãe começou a engrandecer muito. Ela dizia que era o melhor lugar, o melhor colégio. Entre Eletrônica e Informática eu escolhi a Informática pois pensei que poderia usar para minha vida. Eu sempre quis algo relacionado a Biologia e nenhum dos dois [cursos de EMI do *Campus Restinga*] tinha a ver comigo. Então eu peguei o menos pior. Eu já queria Biologia desde a 8ª série. [...] eu sempre visei à UFRGS

As afinidades entre o prestígio dos diplomas e a decorrente atividade profissional também prestigiosa socialmente é uma tônica nas apreciações de Rute e sua mãe:

[...] as relações de poder e dependência deixam de se estabelecer diretamente entre pessoas, mas instauram-se, na própria objetividade, entre instituições, isto é, entre diplomas e cargos – garantidos e definidos, respectivamente, do ponto de vista social; e, através deles, entre os mecanismos sociais que produzem e garantem o valor social dos diplomas e

cargos, por um lado, e, por outro, a distribuição desses atributos sociais entre os indivíduos biológicos. (BOURDIEU, 2008, p. 199).

Ao vislumbrar que o IF seria vinculado à UFRGS, a mãe de Rute assume e expressa a relevância social que a instituição apresenta no cenário regional e nacional. Embora passível mesmo de equívocos que confundam a identidade institucional de ambas, considerando que o IFRS é também uma instituição federal de ensino superior e que sua criação é muito recente do ponto de vista histórico, paulatinamente Rute identifica muitos elementos comuns em ambas as instituições (IFRS e UFRGS): a presença de professores doutores, ações de ensino, pesquisa e extensão com possibilidade de participação como bolsista, uma estrutura física e uma lógica de funcionamento que em muito assemelha as duas instituições.

A incorporação de uma percepção de uma instituição de prestígio é tão forte que, assim como a mãe da Rute enxerga a UFRGS como uma instituição de preferência, Rute expressa que não está satisfeita por estar cursando Biologia na PUCRS. Ela não apenas se reduz a tecer comentários negativos de sua atual universidade, mas buscou e permanece buscando o ingresso na UFRGS. Teve sua matrícula indeferida em função de falta de documentação e manifesta que realizará o vestibular novamente. Chama a atenção, durante a entrevista, o claro constrangimento da egressa por não estar matriculada na UFRGS especialmente através de risos e acanhamentos pontuais. Ela responsabiliza os professores da PUCRS por fomentar uma “formação facilitada”.

Igor: Por que tu escolheste a Biologia e a PUCRS?

Rute: [risos] O curso porque eu gosto muito de estudar a vida e eu tinha muita curiosidade sobre tudo. E a instituição [risos] é porque eu passei na UFRGS, mas os meus documentos ainda estão em avaliação. Como eu não tinha me inscrito no ENEM eu pensei: “eu preciso me agarrar em algum lugar senão eu vou ficar sem nada”. Aí eu consegui o PROUNI aqui [na PUCRS].

Igor: Quais são teus planos para sua vida profissional?

Rute: Esse ano eu vou fazer vestibular para a UFRGS de novo, eu gosto muito daqui [PUCRS] mas eu sinto que os professores não cobram tanto como deveria por ser privada. Os professores facilitam um pouco para os alunos passarem, e isso não é para mim, eu não estou acostumada com coisas facilitadas. Nossa vida profissional depende de nós, mas se o professor não cobra a gente, nós ficamos numa zona de conforto, e eu queria sair da minha zona de conforto.

O constrangimento e, ao mesmo tempo, a seriedade com que Rute encara a necessidade de mudança para UFRGS é visceral e patente. Embora ela expresse que

no contexto do *Campus Restinga* não havia uma expectativa institucional para que ela ingressasse na UFRGS, é possível inferir, pelas demais entrevistas realizadas e pela minha atuação na Orientação Estudantil, que o *campus*, também contribui de alguma maneira para que, de forma não consciente, Rute busque sair de sua “zona de conforto” de sua atual Universidade e migre para a universidade federal mencionada.

Rute manifesta também que, não tinha um ambiente específico para estudos em sua casa. Quando precisava estudar em casa, ela o fazia, sem apreciar, na mesa da cozinha. A partir do ingresso no IF, ela ficou extremamente encantada com a estrutura, em especial com a biblioteca e a sala de estudos, as quais eram muito diferentes da realidade de condições de estudo que ela dispunha. No tempo do EMI ela passou a permanecer bastante tempo no *campus*, ora envolvida em atividades dos projetos nos quais atuou como bolsista, ora estudando, ou ainda, estreitando laços de amizade com seus colegas. Adicionalmente ela também assumiu um protagonismo na apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos.

Igor: Teve alguma mudança de rotina do Ensino Fundamental para o IF?

Rute: Eu passava mais tempo no IF, porque eu não tinha muito como estudar em casa, a internet era ruim. Eu ficava no IF para estudar de tarde. As bolsas [de ensino, pesquisa e extensão] também foi uma coisa muito legal.

Igor: Tu chegaste a participar de alguma bolsa?

Rute: Tive três, duas de ensino e uma de extensão.

Igor: O que tu fazias no tempo que ficavas no *campus*?

Rute: Além das bolsas, de estudar, eu gostava de ler e confraternizar com meus amigos [risos]. Era comum eu ficar no IF manhã e tarde, independentemente se eu tinha tarefas a realizar.

Igor: Participaste de eventos durante o IF?

Rute: Participei de todas as mostras científicas e de um evento de questões de gênero em Pelotas. Também participei do evento de ensino, pesquisa e extensão do IFRS em Bento Gonçalves.

No que se refere à permanência, Rute aponta três servidores como muito relevantes para sua permanência. Com um professor ela conversava mais de coisas pessoais. Ele contava de suas experiências de vida e de suas dificuldades e a egressa percebia que poderia se espelhar nele. Havia também uma outra professora, que embora não ministrasse aulas para ela, também foi muito importante dando suporte e apoio nos momentos de dificuldade. A última servidora era da Orientação Estudantil, que conversava bastante com ela informalmente e teve também uma interveniência para Rute não desistir.

Paulatinamente Rute foi aprendendo a ser uma estudante que atendesse as expectativas e as exigências institucionais. Sua adaptação certamente não foi fácil uma vez que durante o Ensino Fundamental ela apontou que estudar não era necessário para ser aprovada. Ela desenvolveu um gosto por estudar. Diferentemente que o senso comum possa advogar, o gosto não é fruto de uma subjetividade livre de pressões estruturais. Ou seja, os gostos, os desejos, as percepções e as vontades (e as “forças de vontade”) também são mediados pelos determinantes sociais, inclusive as percepções sobre o estudo e a escola. Para Bourdieu (2017c, p. 228) “O gosto é a forma por excelência do *amor fati*”. Em outras palavras, o *habitus* estudantil engendra percepções e ações que são conformadas às condições objetivas. A estudante gosta e deseja aquilo que é possível e está ao seu alcance.

Rute: [...] eu gostava de estudar também na época do campus. Antes eu não gostava de estudar muito, na verdade eu não precisava estudar muito. Quando eu cheguei no campus eu percebi que eu teria que estudar para ir bem, aí eu comecei a gostar.  
 Igor: Tu te consideras uma boa estudante? Por quê?  
 Rute: Sim, a gente teve que aprender a estudar [risos]. Lá pelo segundo ano eu comecei a conseguir seguir o ritmo, assim foram melhorando minhas notas e o jeito que eu estudava.  
 Igor: A que tu atribuis a fato de ter conseguido concluir o curso?  
 Rute: Acho que força de vontade. A de querer se formar, de querer terminar. Eu nunca peguei um exame, por exemplo. Não desistir. Eu pensei em desistir no último ano, eu não aguentava mais aquele mundo, o estágio e o projeto integrador.

É possível imaginar que, na trajetória de Rute, o anseio por um diploma de uma instituição distinta (como a UFRGS em maior grau e o IFRS em menor grau) possa significar a garantia de uma ascensão social. Contudo, com o auxílio de Bourdieu é possível identificar que, a despeito de um *habitus* estudantil em conformidade com as exigências das instituições de educação formal – mesmo as de maior prestígio – não é possível contar apenas com capital simbólico do diploma no que se refere a assunção de uma posição social mais prestigiosa. Para Bourdieu, o resultado da vida profissional e acadêmica de Rute não depende única e exclusivamente do valor simbólico de seus diplomas, mas da disponibilidade de outros capitais, como o de relações sociais e o próprio capital financeiro: “Fora do mercado propriamente escolar, o diploma vale o que, do ponto e vista econômico e social, vale seu detentor; nesse caso, o rendimento do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser reservado à sua valorização.” (BOURDIEU, 2017c, p. 127).

Em suma, Rute lança mão de um *habitus* estudantil militante, que é forjado primariamente junto ao convívio de sua mãe e é atualizado mediante o contexto do EMI do *Campus Restinga*. Ela tem incorporado precocemente uma disposição social para leitura e a referência de sua mãe a faz efetivar, como estratégia, o ingresso em instituições educacionais que expressam algum prestígio. A escolha dessas instituições compõe uma aspiração de ascensão social via escolarização. No caso do curso de Informática para Internet, ele funciona como uma salvaguarda formativa capaz de viabilizar, através de atividades profissionais, o desejo de ingresso e conclusão do curso de Ciências Biológicas, preferencialmente a ser realizado na UFRGS.

#### **4.1.6 A herança do *habitus* transgressor: fuga para o retorno da “restingueira” Raquel**

[Eu me identifico mais] com meu pai, por essa questão de ir atrás. De seguir minhas escolhas. Ele veio do interior para cá, também a contragosto da família. (RAQUEL, 2019).

Dentre todos os egressos que aceitaram participar da pesquisa, Raquel é a que reúne as maiores afinidades de suas condições sociais e categorizações individuais se confrontadas ao afã dos IFs que buscam garantir a incorporação de setores sociais brasileiros que historicamente foram colocados à margem de políticas públicas para o resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2010): ela é mulher, negra, egressa de escola pública e moradora da Restinga; todas categorias que podem, isolada ou complementarmente, sujeitá-la a preconceitos, hostilidades, violência física e simbólica (inclusive em seu seio familiar). Ela tem incorporado o mesmo *habitus* transgressor e militante do pai. Esta incorporação, paradoxalmente, impulsionou a estudante a discordar do desejo paterno e permanecer no EMI do *campus* a contragosto dele, exatamente como ele transgrediu a aspiração de seus pais - também para superá-los - deixando o interior do estado para vir morar em Porto Alegre/RS. Ela é a única<sup>50</sup> dentre os participantes que precisou antecipar o ingresso

---

<sup>50</sup> Embora outro egresso participante denominado Isaque esteja procurando emprego, ele não depende de sua renda para a sobrevivência pois mora com seus pais. Ver seção 3.5.7 desta tese.

no mundo do trabalho, atuando exatamente na sua área de formação. Apesar de ter ingressando num curso superior também no IFRS após a conclusão do EMI, ela precisou trancar o curso em função desta oportunidade de trabalho que vem garantindo sua sobrevivência. Tanto a atuação profissional na área de formação do EMI como o desejo de verticalização dos estudos em eixos de formação disponíveis nos *campi* igualmente fazem parte da proposta dos IFs. Ou seja, Raquel é um caso emblemático em pelo menos três aspectos: 1) no potencial transformador que o EMI pode impulsionar na vida dos estudantes dotados das mesmas categorizações internas e externas da egressa; 2) nas estratégias e nas aspirações parentais que exigem uma antecipação – comparada aos filhos de famílias que vislumbram a formação profissional apenas em nível superior - do ingresso no mundo do trabalho para sobrevivência e/ou como *doxa* a ser reproduzida, mesmo que o preço seja a continuidade na educação formal; 3) nas hostilidades e preconceitos que teve que enfrentar, dentro e fora de seu seio familiar, para concluir o EMI e para ingressar no mundo do trabalho.

Raquel concluiu o curso de Informática para Internet. A despeito de um conjunto bastante relevante de dificuldades enfrentadas em seu seio familiar e no próprio IF para sua permanência e êxito escolar, ela fala sobre sua trajetória com segurança e robustez. A entrevista ocorreu nas imediações da empresa onde trabalha. Se expressa desenvolvendo um relato cheios de ênfases, com algumas pausas e pouquíssimos detalhes ou pormenores, como alguém que tem domínio do discurso e é hábil e capaz para apresentar e defender suas ideias perante grupos maiores. Ela identifica - nas entrelinhas e nos tons irônicos e descontraídos da entrevista - o que seria esperado ou não para uma jovem negra média moradora de periferia – como o fato de ela contar com uma “estrutura familiar” (como ela mesma menciona) representada por pai e mãe e também o fato de ter tido acesso e gosto pela leitura.

Atualmente é Técnica de Suporte numa empresa de Sistemas de Informação, atuando em sua área formação no EMI. Ela menciona que é não exatamente em sua área por ser um trabalho mais “manual”, mas está feliz nesta atividade profissional por estar trabalhando e por ter sido muito demorada a chegada de uma oportunidade de trabalho na área de formação.

Em função de desentendimentos com o pai com relação às expectativas conflitantes para a vida profissional e acadêmica, ela teve que deixar o núcleo familiar durante a realização do curso de EMI no *campus*. Ao total enfrentou a mudança de



casa por três vezes: da Restinga, teve que se mudar para o centro de Porto Alegre/RS. Mudou-se para outra moradia também localizada e no centro e na sequência foi para Novo Hamburgo/RS na Grande Porto Alegre. Permaneceu estudando nesse tempo todo no IF. Originalmente na Restinga morava em casa própria (dos pais) com toda a infraestrutura necessária. As outras moradias eram alugadas. Foi uma época muito difícil para Raquel. Durante o período ela se manteve financeiramente em função do auxílio estudantil pago pelo *campus* e pelo valor da bolsa em função da participação em projetos realizados também no IF.

O pai e a mãe dela sempre trabalharam fora de casa. O pai veio do interior do estado, cursou até o 1º ano do Ensino Médio, é mecânico e atualmente trabalha como motorista de lotação. A mãe nasceu em Porto Alegre, cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental e sempre atuou como funcionária terceirizada em serviços de limpeza. Ela tinha uma relação muito boa com os pais, especialmente com o pai. Com a mãe sempre teve uma relação tranquila. A partir da adolescência, quando começou a formar opinião, começou a haver atritos com eles. Desde a ruptura ocorrida na época do ingresso no IF ela não fala mais com o pai. Permanece em contato com a mãe, a qual presta alguma assistência a ela. Ela ainda tem uma irmã mais velha, com a qual não conviveu muito e tem um irmão mais novo com o qual mantém uma ótima relação. Tem lembranças boas da infância. Embora morasse na Restinga desde que nasceu ela se sente privilegiada por ter pai e mãe sempre empregados, que garantiram o acesso a saúde e educação. Ela estudou numa escola pública na Restinga que era vista com “bons olhos” por todos os moradores do bairro.

Ela possui uma disposição social para a leitura. Incorporou ao seu patrimônio a partir do engajamento em um projeto da escola de ensino fundamental. Ela expressa que seus pais não tinham o costume de ler.

Igor: O que tu gostavas de fazer na infância?

Raquel: Andar de bicicleta, ler [pausa], sim, eu tinha acesso à leitura [risos].

Igor: O que tu gostavas de ler?

Raquel: Na infância aqueles livrinhos pequenos com histórias clássicas, tipo a Cinderela. Na adolescência eu lia bastante coisa do curso de EMI, coisas técnicas, tive acesso à literatura brasileira também.

Após concluir o EMI ingressou no Curso Superior de Tecnologia em Eletrônica Industrial no IFRS. Neste tempo foi bolsista de um projeto. Como o curso era matutino, assim que ela teve oportunidade de ingressar no seu atual emprego ela formalizou

sua desistência. Conta atualmente com uma renda mensal de R\$ 1.600,00 e não está matriculada em nenhum curso de educação formal. Chama a atenção que as necessidades da vida a conduziram a trabalhar no início de sua juventude, embora essa não fosse sua estratégia, uma vez que ela expressa uma aspiração de proteção do seu ingresso no mundo do trabalho em detrimento da continuidade de estudos.

A respeito do engajamento político dos pais, Raquel menciona que seu pai sempre foi da área da mecânica e como ele não encontrava outras pessoas para trabalhar que tivessem formação, estruturou um curso para ajudar jovens a se qualificar realizando uma formação que pudesse inseri-los na oficina onde trabalhava na Restinga. O curso contou com ajuda de associações da Restinga e teve apoio político através de verba pública, uma vez que o pai da egressa acreditava que não deveria investir dinheiro próprio no curso. A mãe não tomava a frente nas atividades políticas e sociais ligados à militância, mas apoiava o marido. O pai também organizava jantares onde eram arrecadados recursos para ajudar algumas ONG's específicas. Nas palavras de Raquel, seu pai era quase um líder comunitário.

Raquel também tem incorporado um *habitus* militante que é expresso através do amor à Restinga e o desempenho de uma militância política e social, semelhante ao que ocorre com seu pai. Sua apreciação do mundo indica que ela não deve ficar inerte, mas se posicionar, juntamente com seus respectivos pares, por melhores condições de vida.

Raquel: Eu não sou brasileira, eu não sou porto-alegrense, eu sou “restingueira”.

[...]

Igor: Qual a tua opinião a respeito deste engajamento [político dos pais]?

Raquel: Eu acho que é necessário, porque somos “nós por nós” sempre. Se não partir de nós, não vai acontecer. Cada vez mais está cada um por si. E isso, eu adoro [ênfase] no bairro, porque é uma união, mesmo estando em dificuldades.

No que se refere ao potencial transformador que o EMI pode impulsionar na vida dos estudantes oriundos de periferia e que incorporam categorias sociais sujeitas as mais diferentes violências, ela percebia o IF com um “lugar seguro”, onde contou com uma rede de apoio composta por amigos, professores e técnicos-administrativos que a ajudaram em sua permanência. Ela percebia o *campus* como um lugar múltiplo que dá muitas possibilidades e onde não se via exigida para nada. O *campus* é tomado por ela como um lugar “dos estudantes para os estudantes”. Raquel se tornou uma

referência e um exemplo para os vizinhos, os quais passaram a incentivar seus filhos para o ingresso no IF.

O *campus* era tão apreciado como um lugar seguro e acolhedor que ela teve como estratégia inicial verticalizar sua formação para um curso superior de tecnologia oferecido no próprio *campus*. O “empoderamento” incorporado por Raquel foi possível através de um conjunto de servidores e colegas que interviram por ela e com ela durante o tempo no EMI.

Igor: Por que escolheste o Eletrônica Industrial e o IFRS para cursar após o EMI?

Raquel: Eu estava com medo de entrar no mercado de trabalho por não ter experiência. O IF sempre foi um lugar seguro para mim, o lugar onde eu tinha uma rede de apoio forte e também por não saber se eu ia querer seguir na qual, ou em qual área seguir.

Igor: Como tu aprendeste a ser uma aluna que conseguiu concluir seu curso?

Raquel: Eu me senti muito bem, muito empoderada. Foi toda uma construção, teve métodos de avaliação, tiveram diversas coisas que me deram o respaldo para eu ter esse diploma de técnico. Até antes de entrar no mercado de trabalho eu achei que eu não era capaz, que eu não tinha base, mas tinha sim. Agora eu vejo que, não só as matérias, mas as relações e os projetos de pesquisa e de extensão pelos quais passei.

Para Bourdieu “a competência é o direito de exercer uma competência técnica em certa alçada” (2014, p. 419). Apesar de Bourdieu estar se referindo aos juristas, certamente este excerto elucidava em muito o caso de Raquel. O conjunto de vivências nos componentes curriculares do EMI, somadas às participações nos projetos e o contato com a rede de interdependência do *campus* que serviu como apoio legitimaram a percepção de que ela era capaz de exercer uma competência específica: o atendimento de suporte no âmbito da informática.

A participação nos projetos e a manifestação da necessidade de recebimento do auxílio estudantil através da Assistência Estudantil foram buscadas a partir do contexto familiar de brigas. Neste tempo Raquel se viu obrigada pelas condições estruturais objetivas a sair de casa para permanecer no EMI. A ruptura ocorreu no 3º do curso. Até este ponto ela expressa que não teria buscado a participação como bolsista de projetos pois não havia necessidade, uma vez que pertencia a uma família “estruturada” que dispunha de condições de mantê-la e suprir aquilo que fosse necessário.

Através da entrevista de Raquel fica patente um conjunto de divergências entre as estratégias e aspirações parentais para ela - que indicam uma necessidade de ingresso no mundo do trabalho, não por uma necessidade financeira premente para a

sobrevivência, mas por uma *doxa* familiar a ser reproduzida – que contrasta com o desejo de Raquel de permanecer no IF dando continuidade em seus estudos. Essas divergências são mediadas por uma visão machista do pai que não identifica claramente um curso de EMI em Informática para Internet para sua filha enquanto mulher e pela idade de Raquel, considerado que ela já havia iniciado o 1º ano do Ensino Médio em outra escola, tendo sido reprovada, e após realizá-lo novamente, agora logrando a aprovação, retornou mais uma vez ao início do primeiro ano quando do seu ingresso no IF.

A adesão dóxica ao mundo social está baseada na relação de harmonia entre duas ordens de coisas: as classes e as classificações, as posições e as disposições, as probabilidades objetivas e as expectativas subjetivas, as estruturas objetivadas e as estruturas incorporadas. (PINTO, 2017, p. 158).

Inspirado em Bourdieu, Pinto sintetiza que a estratégias dos agentes sociais são fundadas numa razão prática que leva em consideração a harmonia entre as exterioridades e as interioridades. Ou seja, os indivíduos tendem a buscar aquilo que efetivamente podem alcançar. A aproximação entre o desejo e a concretização de uma aspiração seria mediada pelas condições estruturantes objetivas. No caso de Raquel, a discrepância intergeracional se dá pela não adesão de Raquel à *doxa* familiar do ingresso no mundo do trabalho durante o início da juventude. Os pais que acompanhavam o desempenho escolar no Ensino Fundamental com proximidade, já não tinham a mesma ação no âmbito do IF. Em um determinado momento durante o 3º ano no IF, os pais já não entendiam e não incentivam a permanência dela pois não compreendiam como alguém com 18 anos deveria permanecer estudando. O conflito era mais expressivo com o pai.

Igor: Tu tiveste um ambiente familiar favorável ao estudo?

Raquel: Até eu ingressar no EMI, sim. Antes de ingressar no IF eu reprovei no primeiro ano do Ensino Médio. Depois eu fiz o primeiro ano em outra a escola e fiz a prova do processo seletivo do IF, tendo que voltar ao início do primeiro ano mais uma vez. Quando eu fiz 18 anos eu senti um atrito na minha família pois eles acreditavam que com essa idade eu já deveria ter um trabalho fixo, teria que estar formada. Teve uma pressão para eu largar o IF para ir trabalhar, não por necessidade, mas por questão de valores. Também porque eles não conheciam a Informática, saber que é uma coisa nova, eles diziam “não sei se é para menina esse curso”. [...] meu pai era do interior e não aceita que mulher desempenhasse algumas atividades. [...] Ele é quem tomava as decisões em casa.

Embora Raquel tenha resistido à pressão desse “valor familiar pelo trabalho”, ela não viu outra opção senão abrir mão – temporariamente – dos estudos após ingressar no curso superior de Eletrônica Industrial e trocá-lo pela atual atividade profissional. Ela conseguiu apenas postergar as pressões que suas condições objetivas e aspirações parentais depositam sobre ela. A mãe de Raquel custeou - com muita dificuldade - a realização de um segundo curso Técnico em Informática em outra instituição particular, ainda enquanto eu estava no IF, o que, segundo a egressa, potencializou as chances de ingresso em sua atuação ocupação profissional. É possível inferir que a família investia simbólica e materialmente tudo o que estivesse ao alcance para abreviar a rota de educação formal da filha e antecipar sua inserção profissional. A ruptura com as “estruturas familiares” veio em função do acesso a um novo paradigma através de novas referenciais sociais com as quais ela conviveu.

Igor: Tu te consideras uma jovem obediente?

Raquel: Sim. Exatamente quando eu deixei de ser obediente é que ocorreu todo esse atrito dentro do meu núcleo familiar.

Igor: E o que fez tu mudar de posição para deixar de ser obediente?

Raquel: Acesso à informação. Infelizmente a informação tem o poder de te alavancar ou de influenciar outras pessoas. Eu escolhi pegar a informação que eu tenho e agir da melhor forma que eu posso romper com estruturas que não dão mais. As bolsas que eu participei contribuíram para minha formação enquanto cidadã. Não foi uma coisa direcionada, eu construí aquele conhecimento.

Ainda que tenha transgredido a ordem familiar – a um altíssimo custo – fugindo simbólica e materialmente de seu núcleo familiar, tal movimento, paradoxalmente, indica uma reprodução de um *habitus* transgressor e militante que conserva e aceita a herança de superação da geração anterior pela negação da aspiração parental, exatamente como ocorreu com o pai de Raquel quando, a contragosto de seus pais, decide deixar sua cidade natal e vir para Porto Alegre.

Igor: Como tu vês a influência da tua família no teu jeito de ser?

Raquel: A questão da persistência, o amor com relação ao bairro, porque eles sempre tiveram engajados em ações para melhorar o bairro, para estruturar o bairro. Tanto que isso é a coisa mais marcante que ficou tem na minha personalidade.

Igor: Tu te identificas mais com teu pai ou com tua mãe?

Raquel: Com meu pai, por essa questão de ir atrás. De seguir minhas escolhas. Ele veio do interior para cá, também a contragosto da família.

Igor: Tu terias feito alguma coisa diferente dos teus pais?

Raquel: Sim, eu terminaria os estudos e teria me incentivado mais ao estudo. Se estive em casa e terminado o IF, com certeza eu estaria na minha área, desde antes, desde o estágio, eu não teria que estar me preocupando com outras questões de sobrevivência.

Há uma unidade de estilo entre o *habitus* de Raquel e de seu pai, um jeito de ser que foi transmitido e incorporado mediante as estruturas correlatas aos seus contextos e os processos de socialização a que foram submetidos. Essas estratégias que se perpetuaram intergeracionalmente podem ser explicadas por compartilharem constrangimentos ou objetivos similares, conforme explicitado por Bourdieu:

Um sistema quer dizer que essas diferentes estratégias participam de uma mesma intenção objetiva. Vista de fora, por um observador, elas parecem o produto de uma intenção sistemática, e há uma afinidade de estilo, alguma coisa em comum...Costumo empregar uma analogia, que tiro de Merleau-Ponty: a gente reconhece a letra de alguém, que ele escreve numa folha com tinta, com caneta-tinteiro, com pluma sergent-major, com lápis, no quadro-negro etc.; **há uma unidade de estilo** pelo qual se reconhece uma letra, há uma espécie de fisionomia. Creio que os **produtos de um habitus são desse tipo, têm uma afinidade de estilo ou, como diz Wittgenstein, um “ar de família”**.

Todas as estratégias que eu acabo de evocar, quando realizadas por uma família, têm um ar de família no sentido de que se inspiram nas mesmas intenções aparentes. Por quê? **Porque têm como princípio o mesmo habitus gerador e os mesmos constrangimentos** ou os mesmos fins objetivos. (BOURDIEU, 2014, p. 320, **grifos meus**).

A falta de condições objetivas de custeio básico para a vida escolar se apresenta como uma barreira concreta para o avanço em termos de formação e desenvolvimento profissional. A retirada do suporte paternal da vida de Raquel significou um acréscimo exponencial em suas chances de desistência. Antes deste conflito do núcleo familiar, ela teve experiências com trabalhos informais através da atuação como monitora de brinquedos em festas infantis durante 6 anos. Esse trabalho viabilizou suas mudanças e sua sobrevivência. Chegou a essa atividade desde os 14 anos também por uma expectativa e uma pressão familiar para que ela trabalhasse. É preciso dizer também que Raquel expressa que ela era bastante estudiosa durante o Ensino Fundamental e gostava bastante de estudar.

Raquel conviveu com hostilidade e preconceitos durante sua trajetória no EMI. Tais violências ocorreram no contexto do IF, no seu seio familiar e repercutiu ainda em sua inserção profissional. Durante a entrevista, expressou em diversos momentos

que, embora seu pai fosse um agente social imbuído por promover justiça social na Restinga, ele tinha tido uma série de facetas machistas.

Ela também assevera que o fato de ter professores da área técnica sem formação pedagógica, tais como engenheiros, tornava o aprendizado um desafio superior aos componentes curriculares propedêuticos. A relação com eles fez com que ela pensasse em desistir. Em suas palavras, “eles eram professores que não eram professores”. As barreiras diziam respeito à falta de preparação de como ser professor e a questões de gênero e etnia, por ela ser mulher e negra.

No âmbito profissional, ela afirma que embora tenha sido muito acolhida pelo seu chefe e por estar muito satisfeita hoje, ela teve medo de comparecer ao local da entrevista. Ela atrela esse sentimento ao fato de ter sido morada na Restinga, numa clara incorporação de inferioridade. Ela diz que tinha medo de ser uma mulher negra atuando no suporte, o que hoje já não sente mais.

Com relação ao seu ingresso no IF, Raquel informa que tinha uma colega da Escola de Ensino Fundamental que pretendia cursar o EMI no IF. Como a amizade delas era muito importante, Raquel também decidiu acompanhar a amiga no processo seletivo e se inscreveu. Os pais dessa amiga exigiam que ela fosse para o IF ou para o Colégio Tiradentes da Brigada Militar. Ambas prestaram a prova do Tiradentes, mas não foram aprovadas. Raquel estudou durante três meses para fazer a prova do IF. Ela foi realmente levada pela amizade pois não sabia o que era IF e nem o que era o curso de EMI em Informática para Internet. Escolheu a informática por achar que seria mais simples que a Eletrônica. Chegou no *campus* com baixa expectativa com relação ao IF e ao curso.

Após o passar na prova e começar o curso, achou que sairia com muitos conhecimentos da Informática por ter professores doutores. Quando ingressou percebeu que a área de informática era promissora, sendo uma área de conhecimento que geraria novas profissões. Ela tinha uma rotina de estudos no próprio IF, permanecendo diariamente das 10h às 18h. Estudava no IF pois não tinha condições de estudar em casa. Ela estudava sempre acompanhada e comparecia aos horários de atendimento. Tinha notas medianas. Especificamente nas matérias técnicas suas notas eram baixas.

Igor: Quais as matérias que tu mais gostava?

Raquel: Filosofia e Português. Eu gostava de todas das áreas das propedêuticas porque os professores eram muito bons, muito mesmo. Não teve nenhum das propedêuticas que eu não gostei das aulas.

Tinha uma boa relação com professores até o quarto ano. No último ano, em função de conseguir enxergar coisas que não via antes, por estar sobrecarrega em função de estágio e projeto integrador e por vislumbrar que já poderia ter acabado um Ensino Médio regular e estar ingressando na faculdade, teve um pouco de dificuldade na relação com alguns professores. De todo modo, vários professores foram importantes para sua permanência. Atribui uma importância bastante grande também a uma rede de apoio que foi constituída no *campus*.

Igor: Teve algum professor que foi importante na conclusão do teu curso?

Raquel: Tiveram vários. Ali eu vi que eu tinha uma grande rede de apoio, grande mesmo. Eu estava desistindo, mas ninguém deixou eu desistir. Eu fui por eles. E também alguns servidores da Diretoria de Ensino.

[...]

Igor: Nesse contexto de bastante dificuldade, a que tu atribuis a permanência no IF?

Raquel: Aos meus amigos, aos professores, aos servidores da Diretoria de Ensino, uma palavra aqui e outra ali me fortificou. Um técnico com o nome do Instituto Federal, fica [bem].

A distinção na apreciação pelos cursos de EMI do *campus* se tornou uma referência mais forte do que aquela encontrada em seu núcleo familiar. Raquel nunca reprovou e nunca fez algum componente curricular através de dependência. Todavia, no 4º ano ela foi inicialmente reprovada em três disciplinas técnicas (o que redundaria em reprovação global), tendo sido aprovada posteriormente pelo conselho de classe. Durante o tempo que passou no IF participou de projetos de pesquisa e extensão e também fez monitorias. Participou de diversos eventos apresentando trabalhos e foi premiada numa apresentação na UFRGS. Tem como plano futuro realizar vestibular para um curso da área da informática no IFRS e fazer Doutorado em Informática a fim de oferecer algum retorno social aos moradores da Restinga.

Igor: Quais são teus planos para tua via profissional?

Raquel: Eu quero cursar algo na área, agora que eu vi que eu gosto e que vale a pena, quero cursar um curso superior, quero voltar para o IF só não sei o campus, quero fazer Análise e Desenvolvimento de Sistemas ou Sistema para Informação. Estou estudando para o vestibular do Instituto Federal e estou vendo outras alternativas se



eu não conseguir passar, como ir para uma instituição privada. Acho que a UFRGS não vai me preparar para o mercado de trabalho e o IF vai. Eu acho que esse objetivo é possível por ter tido uma base, um acesso a maravilhosos professores, e por ter aprendido a estudar, ter aprendido desse processo de como funciona o vestibular me deixou bem a frente. Eu acredito que vai [dar certo].

Igor: O queres conquistar profissionalmente?

Raquel: Eu quero ter Doutorado na minha área. Quero desenvolver alguma coisa que ajude muito as pessoas, principalmente o pessoal da Restinga.

A trajetória de Raquel, dentro e fora do IF, se revela como um caso emblemático de uma estudante negra, moradora da periferia e egressa de uma escola pública que se vê obrigada a antecipar seu ingresso no mundo do trabalho utilizando, como passaporte, seu certificado de curso técnico, além de ela desejar retornar ao IF para verticalizar sua formação. Como caso emblemático, sua vida carrega um conjunto de intempéries as quais os IFs procuram enfrentar promovendo justiça social. Embora alvo de hostilidade dentro do contexto do IF, o funcionamento institucional tem se apresentando como acolhedor e uma razão forte para sua permanência diz respeito a sua rede de apoio composta por amigos e servidores.

A partir de seu *habitus* transgressor e militante, a fuga de seu núcleo familiar promove não só o retorno para sua permanência e êxito escolar, mas o retorno para aceitar a herança do pai, promovida, paradoxalmente, por uma ruptura com as aspirações dele: “a ascensão que leva o filho a superá-lo é, de certa forma, seu próprio acabamento, a plena realização de um ‘projeto’ rompido que ele pode, assim, completar por procuração.” (BOURDIEU, 2017f, p. 260).

#### **4.1.7 Incorporação do senso crítico e percepções de dívidas sociais: o *habitus* clivado de Isaque**

Depois que terminou o intercâmbio eu fui vendo a realidade do curso e me frustrando muito. Frustrações atrás de frustrações, não estava gostando do curso e do método de ensino. Eu sempre fui muito crítico quanto a isso, como os professores ensinam, como é a metodologia. (ISAQUE, 2019).

A entrevista e a respectiva análise da trajetória de Isaque permitem identificar, não sem o respectivo desafio de análise sociológica que busca o devido embasamento empírico, um sistema de disposições dotados de polos que se opõem diuturna e sistematicamente: ora relevando uma incorporação de um senso crítico

pujante, ora demonstrando um agente social que também incorpora um conjunto de “dívidas” sociais (tanto no que se refere aos diferentes capitais quanto às percepções sobre si). O *habitus* de Isaque corresponde ao *habitus* clivado, que para Bourdieu é fruto e induz uma “conciliação dos opostos”, nunca se manifestando tão claramente. (BOURDIEU, 2005).

Isaque concedeu a entrevista que foi realizada no *campus*. A duração foi longa (quase duas horas) e as informações trazidas foram ricas em detalhes. Ao mesmo tempo, muitas ideias foram confusamente apresentadas, com pouca assertividade e com vários momentos de divagações. Embora buscando cumprir um duplo papel de pesquisador que objetiva, através da fala do entrevistado, enxergar pelo modo de pensamento do pesquisado, também procurei intervir algumas vezes para retomar ao objeto desta pesquisa. Além de apresentar uma certa dificuldade em expressar as ideias de forma concisa, o que tornou a entrevista confusa em alguns momentos, o entrevistado demonstrava claramente uma preocupação em utilizar palavras sobre as quais não tinha o domínio da fala – por exemplo, quando permaneceu balbuciando a palavra “majoritariamente” - ou do significado – quando utilizou de forma equivocada a palavra “fidedigno” sem a devida pertinência semântica – demonstrando uma vontade de expressar um capital cultural que não estava facilmente disponível em seu *habitus*.

Isaque ingressou no curso de EMI em Eletrônica e realizou uma transferência interna para o curso de EMI em Lazer no 2º ano. Está procurando um trabalho – mais especificamente uma oportunidade como jovem aprendiz - que não demande uma jornada integral pois quer continuar estudando: se prepara em casa para realizar novamente o vestibular para o curso de Ciências Biológicas na UFRGS, uma vez que reprovou na última edição. Não está fazendo cursinho pois a procura por trabalho é uma prioridade diante dos estudos. Pretende conseguir no segundo semestre de 2019 uma matrícula num cursinho popular gratuito e noturno. Sua condição socioeconômica demanda que ele trabalhe.

No que se refere ao polo de “senso crítico” do patrimônio disposicional de Isaque é possível destacar: uma forte crítica à metodologia de Ensino do Curso de EMI em Eletrônica; a interveniência das socializações que ocorrem em sua escola de Ensino Fundamental e durante um intercâmbio social realizado na Alemanha; a efetivação da troca do curso de Eletrônica para o Lazer, pois este último seria “mais aberto, leve, crítico e humano”; e, finalmente, a incorporação de uma apreciação por uma trajetória vindoura em que a busca pelo capital econômica não seja uma

prioridade. No que se refere às dívidas em seu *habitus* é possível identificar: a falta de percepção de resiliência com relação a manutenção da permanência no curso de Eletrônica; a falta do hábito da leitura, embora manifeste um desejo; a percepção de falta de domínio da língua Alemã embora tenha residido na Alemanha; uma apreciação de insucesso em função de não ter logrado êxito no vestibular da UFRGS no curso de Biologia e por achar que talvez não conseguirá; e, finalmente, ao medo com relação à possibilidade de deixar sua casa e família para cursar Biologia fora de Porto Alegre.

O egresso mora no bairro Hípica - na Zona Sul de Porto Alegre/RS - juntamente com pai, a mãe e irmão mais velho. A casa foi construída numa ocupação em um terreno particular e não possui escritura. Os pais sempre moraram no mesmo lugar desde o nascimento dele. Expressa que a relação com os pais era comum e que sempre teve liberdade para conversar com eles. A mãe é natural de Mostardas/RS, tem o Ensino Fundamental completo, já trabalhou como doméstica e atualmente é empregada como costureira, tendo uma renda mensal de R\$ 1.400,00. O pai nasceu em Guaíba/RS, possui o curso Técnico em Eletrônica, começou a cursar e não concluiu os cursos superiores de Engenharia Elétrica e Arquitetura, já atuou como técnico em eletrônica, trabalhou durante 13 anos como motoboy e atualmente trabalha como motorista de aplicativo, tendo uma renda mensal bruta de R\$ 2.000,00 (dos quais ainda precisa retirar dinheiro para o pagamento de gasolina e manutenção do carro) para um trabalho diário (inclusive aos finais-de-semana e feriados). Seu irmão mais velho tem o Ensino Médio completo e tem a mesma função e a renda do pai. Isaque tem ainda mais três irmãos por parte de pai. A família foi beneficiária do Bolsa Família até a 6ª série do Ensino Fundamental de Isaque quando ele foi reprovado e tiveram o benefício suspenso.

Isaque reclama que seu pai não segue um “padrão social” no que se refere a relacionamentos. Com o passar do tempo, o egresso começou a identificar alguns pontos que “não eram legais” no comportamento do pai. Por exemplo, Isaque menciona que o pai sempre teve muitos sonhos e projetos e em função disso ele acumulou muitas coisas no pátio da casa. Expressa que o pai é muito inventivo – inclusive idealizando a construção de um barco com garrafas pet – porém também muito acumulador de objetos e materiais. Sentia receio de que as pessoas achariam das acumulações do pai e tinha medo de suas “ideias malucas” as quais traziam um pouco de preocupação para a família.

Isaque: Meu pai tem muito sonhos e às vezes não consegue realizar. Isso o prejudica muito: querer muito uma coisa e esquecer todo o resto. [...] Ele é tipo um Leonardo da Vinci. Estava sempre tentando fazer uma coisa nova, nunca fazia e sempre o atrapalhava porque minha mãe não gostava e a gente não gostava, e nossa percepção não fazia diferença para ele. [...] O trabalho do meu pai, [em casa] foi sempre juntar mais lixo para as coisas malucas dele.

Notava que o pai não promovia ações em família como passeios. Não dava apoio para a mãe, somente o financeiro. Isaque manifesta que seu pai entendia que sua responsabilidade familiar era apenas o sustento econômico. A mãe sempre teve problemas com drogas. Fumava e bebia muito segundo ele. Isaque detestava tais comportamentos pois sabia que eles faziam mal para toda a família.

O pai tinha um engajamento político bastante expressivo em projetos sociais enquanto a mãe não o acompanhava. Ele sempre foi muito político e militante em lutas sociais e partidos políticos. Tinha como opção política a esquerda ou a “extrema esquerda” como dito por Isaque.

Isaque: Extrema esquerda significa que ele não tinha muita afinidade para se relacionar com pessoas que não eram de esquerda. Ele dizia que se uma determinada ideia não fosse de esquerda, ele nem queria escutar.

O contexto familiar era favorável ao estudo e ele sempre contou com o incentivo do pai. Seu pai, especificamente, nunca deixou o egresso desistir. Isaque lembra que quando adoecia levemente, como num caso de uma “gripinha”, o pai o incentiva a ir para a escola mesmo nessa condição. A mãe sempre o apoiou em suas escolhas, inclusive pagando alguns cursos de Informática e Inglês que ele tinha desejo de realizar durante seu Ensino Fundamental. Relata que a mãe sempre o apoiou em momentos difíceis e sempre trabalhou muito por toda a família.

A referência dos pais que auxiliaram na permanência e no êxito escolar não se deu exclusivamente através da transmissão difusa de capitais e de um conjunto de valores incorporados ao *habitus* de Isaque: houve também um auxílio sistemático – mais especificamente paterno – no ensino de conteúdos escolares durante o tempo no EMI do *campus*.

Igor: Tu tens memórias de teus pais te ensinando algum conteúdo escolar?  
 Isaque: Tenho sim, inclusive do meu pai me ensinando conteúdos aqui do IF, em função de sua formação como técnico em Eletrônica. Também me ensinou matemática em função de sua formação em Arquitetura e Engenharia Elétrica.

Ao mesmo tempo em que Isaque teve um contexto familiar que o impulsionou a permanecer na escola – garantindo condições objetivas de custeio, ensinando conteúdos escolares específicos e reforçando a ideia de que ele deveria ser resiliente e não poderia desistir - ele percebe que “faltou” à mãe uma maior permanência na escola pois assim ela gozaria de uma vida melhor em diversos aspectos. Ao pai, ele atribui uma falta de conformação ao convívio social, considerando seu frequente isolamento na busca da consecução de seus projetos em detrimento do convívio familiar. Embora Isaque tenha uma admiração profunda pela militância política e social do pai, ele aprecia que a conduta do pai é muito radical. Isaque se vê como um agente social mais equilibrado.

Igor: Tu terias feito alguma coisa diferente se estivesse no lugar dos teus pais?  
 Isaque: Eu teria estudado mais se estivesse no lugar da minha mãe, porque é uma coisa boa, estudar é saudável e melhora a vida de todo mundo em vários aspectos. No lugar do meu pai, tentaria me moldar mais na sociedade, não viver muito no mundo à parte dele. Ter esses sonhos e objetivos, mas não largar todo o resto e a família. [...].  
 Isaque: Da minha família eu sou o mais equilibrado politicamente. Já militei por questão ambiental, política, já fui a manifestações que eu acreditava estarem de acordo com minha opinião política. Eu nunca fiz como meu pai: ignorar os outros lados, outras ideias, pelos menos tentar entender o outro lado.  
 Igor: o que tu pensas sobre o engajamento político?  
 Isaque: Eu acho que é superimportante, porque a escola é feita para criar um senso crítico em relação ao Estado. Se tu só aceitas aquilo que o Estado propõe, tu não tens uma condição adequada que tu gostarias de ter de vida.

Um dos aspectos marcantes no processo de socialização do egresso se refere ao período em que teve uma oportunidade de viajar para Alemanha através de um intercâmbio social custeado pelo governo Alemão. As incorporações foram tão marcantes que ele anela por conhecer outros países também num “viés mais social”. Ele conseguiu o intercâmbio enquanto estava em sua escola de Ensino Fundamental e efetivou a viagem quando estava na metade do primeiro ano do IF.

A respeito da influência de seus pais em seu jeito de ser, Isaque incorporou do pai em seu patrimônio disposicional a questão política considerando a permanente

demonstração da importância que o pai dava as outras pessoas; da minha mãe herdou uma disposição para o estoicismo, considerando as adversidades diárias que ela superava para garantir que as necessidades da família fossem supridas mediante seu trabalho. Embora sem ser muito “radical”, Isaque costumava descumprir algumas regras que eram impostas pela mãe.

Igor: Tu te consideras uma criança e um jovem obediente?

Isaque: Não [risos]. De fato, não. Porque quando eu era pequeno, minha mãe dizia para eu voltar da escola e ficar aqui na rua com os amigos: “brinca aqui na rua com teus amigos”. Eu nunca brincava na rua. Eu saía e voltava antes dela voltar do trabalho. No Ensino Fundamental, eu não podia ficar à tarde no colégio e eu ficava à tarde lá. Às vezes eu contava para ela, às vezes não. Eu quebrava algumas regras, mas nada muito radical.

O histórico escolar de Isaque e as socializações submetidas durante o Ensino Fundamental foram extremamente intervenientes posteriormente para a permanência no EMI do IF. Apesar de ter reprovado no primeiro ano do Ensino Fundamental numa escola que ficava muito longe de sua casa e que quase não frequentou, ele foi matriculado numa outra escola onde cursou integralmente o Ensino Fundamental em um ambiente “maravilhoso” segundo o egresso, onde participou de várias atividades extraclasse. Ele divide sua história nesta escola em duas partes, antes da reprovação na 6ª série e depois, quando acredita ter se desenvolvido melhor.

Isaque: Até a minha 6ª eu não era muito consciente do meu ser, do meu papel escolar, do meu papel como aluno, do que eu deveria fazer e do que eu não deveria fazer. Reprovei de ano, “caí na real”, e comecei a ser mais consciente. Nesse período passei a ter mais independência dos meus pais. Eu sempre estudei, mas depois que eu reprovei, eu passei a estudar mais ainda. E não só estudar mas participar de outros projetos extraclasse. Eu fiz robótica por 4 anos, participei de um projeto de gênero e sexualidade na escola, que foi o que meu deu a oportunidade de conseguir o intercâmbio. Também participei de projetos esportivos e capoeira.

Com relação à constituição de um *habitus* clivado que tem como polo disposicional um senso crítico, um primeiro elemento de destaque é a postura combativa e corajosa do egresso no cenário do Curso de EMI em Eletrônica. O curso tem uma raiz dentro das Ciências Exatas e não permite, usualmente, uma maior flexibilização quanto às metodologias de ensino (recorrentemente centradas na figura do professor).

Igor: Quais foram tuas dificuldades no *campus*?

Isaque: Na eletrônica, o método de ensino. Como os professores lidavam com os alunos, lidavam com a matéria, como os professores lidavam com o apoio emocional dos alunos. Isso especificamente dos professores da área de eletrônica. Nas outras matérias não tinha problema, por exemplo Matemática, Português, todas tinham as suas dificuldades, mas não era um problema.

[...]

Igor: Quais as matérias que tu mais gostavas e que tu menos gostavas?

Isaque: Puxa [risos]! Na verdade, eu acho que é o professor que faz gostar da matéria, então não matérias que eu gostava ou não. Dependia muito do professor. As matérias que eu mais gostava eram História, as também gostei muito de Matemática em função dos professores.

A análise das apreciações de Isaque no que se refere às metodologias de ensino e apetências específicas das áreas de conhecimento atreladas ao fazer docente revelam uma disposição social para o senso crítico num ambiente pedagógico frequentemente hostil, no qual a palavra discente a respeito de adaptações nas metodologias de ensino frequentemente não é escutada. Corre em paralelo a essa disposição social uma verdadeira competência, mesmo que inicial, que indica uma capacidade analítica de melhorias possível no ambiente escolar que escapam ao senso comum.

Um segundo elemento correlato ao polo de senso crítico no *habitus* clivado de Isaque está fundamentado na interveniência das socializações que ocorrem em sua escola de Ensino Fundamental e durante seu intercâmbio na Alemanha.

Igor: Antes de participar do intercâmbio tu já eras crítico?

Isaque: Eu acho que desenvolvi no intercâmbio. Eu aprendi a identificar as metodologias e verificar se isso está funcionando para mim e para minha turma. Eu acho que eu desenvolvi bastante senso crítico durante o período. [...] eu estudava, estudava, estudava e não conseguia aprender. Eu não estava adquirindo conhecimento suficiente para passar [de ano no Curso de Eletrônica]. No primeiro ano eu consegui passar e troquei no segundo ano para o Técnico em Lazer. [...]. Eu achei que por ser um curso da área mais de Humanas, de comunicação e interação social eu iria melhorar minha frustração e iria conseguir aprender.

O tempo de apropriação num intercâmbio com um viés mais social potencializou uma maior criticidade em Isaque, de modo que, sua apreciação com relação ao insucesso no curso de Eletrônica passou a contemplar algum grau de responsabilização ao grupo docente. O resultado da atualização de seu *habitus* foi a

busca por um curso em que ele estivesse mais afinado. Após o término do intercâmbio, a percepção de Isaque também mudou com relação à sua família.

Isaque: Depois do intercâmbio, eu acho que também fui analisando meu contexto familiar. No início meu pai me ajudava muito, me incentivava muito, mas depois eu criei essa vontade própria. Não precisa mais de uma pessoa sempre “puxando o meu pé”, porque eu já tinha essa vontade própria de querer aprender, de ir atrás das minhas coisas

Considerando que para Bourdieu (2001) a expressão mais genuína da vontade de agente social não é fruto de uma subjetividade desconexa do mundo social, a “vontade própria” de Isaque é uma consequência das incorporações ocorridas ao longo de suas socializações, em destaque, para o período em que ele participou do intercâmbio.

Um terceiro ponto que se soma ao polo de senso crítico de Isaque diz respeito ao afinamento de seu *habitus* com o curso de EMI em Lazer. Para Isaque este curso seria “mais aberto, leve, crítico e humano”. A mudança ocorre para o seio de um curso cujo o mote é bem divergente da Eletrônica: “Pretende problematizar o acesso à cultura não apenas como um produto de consumo, trabalhando o conceito de lazer como objetivação da diversidade cultural, materializada em intervenções políticas no território”<sup>51</sup>. A transferência para o curso de Lazer indica um reforço e uma atualização no *habitus* de Isaque que encontra um campo (BOURDIEU, 2017a) dotado de um conjunto de expectativas e exigências mais conformadas à aquelas disponíveis em seu patrimônio.

Como o último aspecto correlato à ênfase de senso crítico no *habitus* de Isaque, é possível vislumbrar uma aspiração por uma trajetória vindoura em que a busca pelo capital econômico não seja uma prioridade. Para ele, ser bem-sucedido é ser feliz e conseguir fazer as coisas que tem vontade de fazer. Ele expressa que tem mudado aquele paradigma de que só quem possui um bom emprego e uma boa faculdade é que são bem-sucedidos.

Isaque: Eu tenho visões. Eu quero trabalhar com intercâmbios ou alguma coisa socioambiental, de que não tenha nenhum problema eu ganhar pouco desde que eu esteja fazendo aquilo que eu goste. Eu pretendo colocar isso em prática durante a faculdade ou talvez durante alguma oportunidade de intercâmbio que surgir.

<sup>51</sup> Disponível em: < <https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-lazer/>>. Acesso em: 04 out. 2019.



[...]

Igor: Em termos profissionais, tem alguém que é referência para você?

Isaque: Sim, a coordenadora do meu intercâmbio e os filhos dela pois eles têm uma visão diferente de profissão. A minha professora do intercâmbio pela parte brasileira que foi minha professora de História. São pessoas que acreditam em fazer o que gosta apesar de ganhar pouco. Eles têm outras experiências que vão além da troca do dinheiro.

Com relação à constituição de parte de um sistema de disposições sociais dotadas de apreciações carregadas de “dívidas sociais” no *habitus* clivado de Isaque, é preciso repisar que não se trata de um juízo de valores a respeito do patrimônio disposicional do egresso nem sequer uma análise fundamentada em premissas do senso comum. O conjunto de “dívidas sociais” aqui abordadas se referem a percepções e apreciações de Isaque que indicam a presença - no seu *habitus* - de expressões de inseguranças e débitos correlatos a características ou competências que o mesmo enxerga que deveria ter ou que tenta justificar a falta quando há possíveis exigências de outros agentes sociais com os quais convive.

Um primeiro elemento neste aspecto se refere à falta de percepção de resiliência com relação da permanência no curso de Eletrônica. Paradoxalmente, embora a mudança do curso de EMI de Eletrônica para o Lazer está imbuída de uma presença fortemente marcante de uma posição política e pedagógica, ao mesmo tempo ele expressa que teve muitas dificuldades próprias e que poderia ter se esforçado mais para permanecer no curso que ingressou no IF. Ele mudou de curso pela metodologia dos professores da Eletrônica, mas também porque se viu frustrado mediante os insucessos que – inclusive – o levaram a reprovar nas disciplinas técnicas de Eletrônica. Ao mesmo tempo em que Isaque desenvolveu uma habilidade para transitar em atividades e áreas do conhecimento mais diversas possíveis, ele tem uma dificuldade em se aprofundar e permanecer de forma mais perene em uma linha formativo. Sua ecleticidade tornou sua permanência na Eletrônica mais difícil.

Isaque: Eu nunca fui uma pessoa de focar muito. No Ensino Fundamental era robótica, gênero e sexualidade, bullying na escola e preconceito, no IF foram mais questões ambientais e empreendedorismo, bastante luta social de política. São estágios.

Outro aspecto diz respeito a falta do hábito da leitura, embora manifeste um desejo sincero e profundo por ler, Isaque expressa que sua mãe não tinha hábito de

leitura, apenas o pai que lia livros de aventura e livros políticos. Ele gostaria muito de ter desenvolvido um hábito maior de leitura. Relata que tem a memória de ver uma menina de 8 anos lendo um livro no ônibus e ter tido o desejo de ter sido estimulado na mesma faixa etária (como imagina que a menina que estava tenha sido). Conforme a descrição efetivada por Lahire (2005), embora Isaque possua uma disposição para crer que a leitura é um elemento muito importante na constituição dos indivíduos, ele não possui a mesma disposição para agir e efetivar um hábito de ação contínuo. Ou seja, há um hiato entre uma disposição para crer e a uma disposição para agir, o que gera um sentimento contínuo de frustração.

Igor: Tu te consideras um bom estudante?

Isaque: [pausa]. Eu poderia ser melhor [risos]. Acho que eu poderia ler mais, acho que eu poderia ser um melhor estudante lendo muito mais.

[...]

Isaque: Sinto um pouco de falta de ter sido incentivado a ler.

O desejo, neste caso, não é de alguém que domina o uso das palavras e que gostaria de estar ainda mais hábil. O anseio é de um indivíduo que se vê como frágil e desautorizado, para, por exemplo, utilizar palavras incomuns (como o que ocorreu na realização da entrevista) de forma leve e descontraída. Nesta tensão entre “querer ler mais” e “não conseguir efetivar”, cabe destacar que a trajetória de Isaque revela uma privação de uma incorporação lenta, duradoura e gradual no que se refere à leitura.

Não incorporamos um hábito durável em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo facto de não encontrarem condições para a sua actualização, e às vezes mesmo pelo facto de encontrarem condições de repressão. (LAHIRE, 2005, p. 21).

Outra “dívida” se refere à percepção de falta de domínio da Língua Alemã. Na entrevista não fica claro exatamente o tempo total de permanência na Alemanha. Ele ficou pelo menos 6 meses considerando o tempo em que se afastou do IF. Embora tenha convivido um tempo razoável para adquirir algumas expressões nesta língua estrangeira, como de fato isso deve ter acontecido, Isaque se vê desautorizado ao uso desta língua e se justifica afirmando que seu intercâmbio era “social”, como se este tipo de intercâmbio não promovesse ou potencializasse o aprendizado neste quesito.

Igor: Tu sabes falar algum idioma estrangeiro? Alemão, eu suponho.  
Isaque: Não [risos]. Foi um intercâmbio social, não foi um intercâmbio de linguagens. Claro eu sei falar algumas palavras, mas não foi fluente. Foi um intercâmbio social, foi de experiências.

Um quarto elemento identificado como dívida em seu *habitus* clivado diz respeito a uma apreciação de fracasso em função de não ter logrado êxito no vestibular da UFRGS para o curso de Biologia e uma desautorização por talvez não conseguir ser aprovado futuramente. Para Bourdieu (2017c) as aspirações, os desejos e as estratégias dos agentes sociais revelam não dons naturais ou gostos puros e subjetivos. Além de levar em conta as pressões da estrutura nos planos para o futuro, os agentes sociais levam em consideração sua posição social, seu patrimônio disposicional e as possibilidades de chances de conseguir êxito (todos numa perspectiva não consciente). Esse sentimento de fracasso e essa desautorização que indicam poucas chances de lograr êxito num próximo vestibular revelam, com uma crueldade terrível, as poucas chances que o egresso terá no próximo vestibular.

Igor: Tu achas que é possível tu passar na UFRGS em Biologia?  
Isaque: Na UFRGS eu não sei, em alguma outra faculdade, talvez sim.

Finalmente, uma última dívida social no *habitus* de Isaque se refere ao medo com relação à possibilidade de deixar sua casa e sua família para cursar Biologia fora de Porto Alegre. Durante um bom trecho da entrevista, Isaque menciona detalhes de que foi aprovado para cursar Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) onde teria sido aprovado mediante o SISu. Ele expressa que temeu, na possibilidade de efetivar uma mudança para morar em Rio Grande/RS, ficar sozinho e também não conseguir se sustentar financeiramente.

Isaque procurou o IF justamente para ter maiores chances de ingressar num curso superior. Ele via que o IF era a melhor escola pública da região. Conheceu o *campus* através de uma professora de matemática e robótica e também através de uma ex-aluna de sua escola de Ensino Fundamental que já tinha ingressado no IF. Isaque menciona que a professora não sabia muito a respeito do IF, mas disse que tinha uma boa estrutura e um ótimo ensino. Também teve influência do pai na escolha

pelo *campus* e pelo IF. Como em vários outros casos de outros egressos, não tinha predileção pela realização de um curso técnico.

Igor: Por que escolheu o *campus* e o curso?

Isaque: Pelo *campus* estar os colégios bem estruturados, e o curso de Eletrônica, um pouco pela influência da minha professora, um pouco da influência do meu pai.

Igor: O que tu buscavas quando encontrou o EMI?

Isaque: Não tanto o técnico, eu queria um ensino médio de qualidade. Que não fosse o Ensino Médio de escola estaduais, que na época, e hoje em dia também, continuam abandonadas. Queria um melhor lugar para passar os próximos 3 anos na escola por ser obrigatório. Eu queria escolher o melhor lugar porque eu já estava no melhor lugar [sua Escola de Ensino Fundamental]. Queria também um lugar com atividades extras como na minha escola de Ensino Fundamental. Queria uma escola completa que eu não precisasse só frequentar a aula. Quando eu estava na outra escola eu queria fazer Ciência da Computação, por isso também procurei o técnico de eletrônica. Pensava que aqui eu poderia ser melhor preparado para um vestibular, que eu poderia passar numa boa faculdade.

Isaque estudou e se preparou para a prova de ingresso. Ele foi aprovado por ser egresso de escola pública e por ter renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo. Durante o 1º ano reprovou nas disciplinas técnicas de Eletrônica. Como trocou para o curso de Lazer no 2º ano, ele apenas teve de cursar, como previsto, as disciplinas técnicas do 1º ano do novo curso. A rotina da Isaque envolvia sair de casa 06h da manhã para chegar na parada às 06h15min e esperar o ônibus que o levaria até a Restinga, onde pegaria o próximo. Menciona que várias vezes os ônibus não passavam. Ao término do EMI ele deixou de querer ingressar em Ciências da Computação e passou a almejar Ciências Biológicas. Segundo ele, a mudança ocorreu devido: às convivências no IF, as bolsas que participou, em função do intercâmbio e pela visão mundo que havia mudado. Durante o tempo que permaneceu, expressa que aprendeu muito sobre o mundo acadêmico e a relação com a burocracia.

Igor: Quais foram tuas descobertas no IF?

Isaque: Eu aprendi muitas coisas sobre o mundo acadêmico. Principalmente lidar com editais e coisas do tipo. Editais para participar de bolsas, de eventos, de eventos fora da instituição.

Ele percebia o IF como um lugar seguro. Passou a permanecer mais tempo na escola do que em casa. Foi bolsista de extensão nos 2º e 3º anos e participou

como bolsista voluntário em outros projetos, além de ter participado de eventos. Ele atribuiu a sua permanência escolar: aos professores da escola de Ensino Fundamental – com os quais manteve contato durante o EMI e através dos quais aprendeu os “jeitos e as formas certas”-; ao seu pai; e, a vários professores e técnico-administrativos do *campus*. Também destaca a importância de seu sonho de voltar a realizar um intercâmbio social como impulsionador para o êxito no EMI.

Igor: Teve algum professor que foi importante na conclusão do seu curso?  
 Isaque: Vários, durante todo o curso eu julgo que tiveram professores importantes. Tive diversos professores que foram essenciais.  
 Igor: Teve algum técnico-administrativo que foi importante na conclusão do seu curso?  
 Isaque: De fato com alguns eu não me relacionava bem, mas outros foram muito mais importantes que os professores. Na Diretoria de Ensino e na Coordenadoria de Extensão eu sempre tive uma relação próxima. Por exemplo, tive desavenças com professores que nunca tive com servidores técnico-administrativos.  
 Igor: Como tu te tornaste um estudante que conseguiu concluir teu curso?  
 Isaque: Acho que um pouco da relação com meu pai, que nunca deixou eu desistir da escola. Veio de antes, de eu sempre ter tido professores que me incentivaram e sempre me mostraram os jeitos e as formas certas. Então eu tenho muito a agradecer aos meus professores da minha Escola de Ensino Fundamental que me mostravam as formas de fazer determinadas coisas. Eu acho que isso é importante: de alguma pessoa que já sabe fazer algo ensinar o jeito como se faz.  
 Igor: A que tu atribuis o fato de ter conseguido concluir teu curso?  
 Isaque: Por causa do meu sonho maior, de sair do Brasil, de morar no exterior e fazer trabalho voluntário. Eu atribuo a esses meus sonhos, de querer fazer coisas diferentes.  
 Igor: Quem foram as pessoas que te incentivaram a permanecer no campus?  
 Isaque: Professores do IF, do intercâmbio, da minha antiga escola, um pouco do meu pai. Professores queridos, que eu gostava.  
 Igor: Tu matinha o contato com teus professores antigos?  
 Isaque: Sempre. Eu acho que foram eles que fizeram eu continuar.

Chama a atenção o fato de que Isaque identifica uma expectativa institucional para o exercício da militância política e social com relação aos estudantes. Embora ele tenha se engajado muito no primeiro ano, expressa que não permaneceu agindo da mesma forma até o fim do curso.

Igor: Quais expectativas institucionais tu procuraste corresponder?  
 Isaque: Acho que a principal foi a de militância política no primeiro ano, em função de alguns cortes de verbas. Foi quando eu participei da ocupação do IF. No primeiro ano criaram uma expectativa minha em relação à política e toda essa militância, que no segundo ano eu não atinge tanto. Eu dei uma desanimada no segundo e no terceiro ano, talvez porque não tenha acontecido alguma coisa significativamente grande para eu tomar uma atitude.

Em suma, a sociogênese da constituição do *habitus* clivado de Isaque e o decorrente êxito escolar no EMI indicam um agente social que busca conformar seu patrimônio de disposições – tanto potencializar as gratificações e rentabilidades de seu polo de senso crítico quanto atenuar suas fragilidades no polo de suas “dívidas sociais” – a um campo que seja mais ajustado e mais rentável para sua trajetória acadêmica e profissional. As atualizações de seu *habitus* e as estratégias que põe em prática desvelam uma instituição que, ambigualmente, se mostra como um lugar seguro e capaz de promover a transformação social ao mesmo tempo em que pode ser apresentar como renovadora das barreiras simbólicas para o êxito (tanto no EMI quanto nas próximas etapas da educação formal). Palco de disputa para ocupação do centro do poder local, o *Campus Restinga*, ou parte dele, apresenta uma faceta cruel que segue frustrando as aspirações daqueles que mais dependeriam dele para se tornarem trânsfugas de sua origem.

A escola, que é a forma mais avançada do monopólio no domínio cultural, tem também um reverso do desapossamento: o sistema escolar produz o inculto, o despossuído cultural. É uma coisa que as pessoas ligadas à escola não gostam de ouvir, eu em primeiro lugar, mas é assim. É preciso explicar por que é assim. Devido ao acesso desigual ao sistema escolar teoricamente encarregado de inculcar universalmente a cultura que se pretende universal, a universalização das exigências culturais – o que temos o direito de pedir em matéria de cultura – não se acompanha da universalização do acesso aos meios de satisfazer essas exigências universais. Há uma defasagem entre a distribuição universal das exigências culturais e a distribuição muito particular dos meios de satisfazer essas exigências. (BOURDIEU, 2014, p. 306-307).

#### **4.1.8 Resistências e (in)justiças sociais: o *habitus* híbrido de Eva**

Um caso que foi bem difícil. Um professor julgava muito pelo o que ele via no corredor. Teve um momento na sala de aula, que eu estava dentro da sala de aula, que ele disse uma indireta para mim criticando o fato de eu ser muito sociável no corredor, como se isso não fizesse parte do perfil dos alunos da Eletrônica. Eu não gostei. (EVA, 2019).

Eva é uma jovem segura, confiante e precisa. Sua convicção – com o uso e o domínio das palavras e com as estratégias de sua trajetória – é integrada a sua capacidade pujante de alteridade e ao seu desejo profundo por efetivação de justiça

social: tanto com relação às minorias com as quais se engaja em diversas frentes para uma luta acadêmica e política quanto aos enfrentamentos próprios incorporados e exteriorizados contra machismos domésticos e autoritarismos docentes e/ou das instituições escolares pelas quais passou. Concluinte do curso de EMI em Eletrônica, Eva expressa que gosta muito das disciplinas técnicas, embora, paradoxalmente, reprovou e cursou como dependência diversas disciplinas da Eletrônica. Atualmente ela cursa Direito numa faculdade privada em Porto Alegre. As incorporações da egressa revelam um *habitus* híbrido.

[...] abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção. (SETTON, 2002, p. 66).

Eva congrega um conjunto de apreciações e práticas que não são homogêneas. Elas não são, necessariamente, opostas entre si, mas revelam uma multiplicidade de facetas que não podem ser homogeneizadas, diferentemente do que crê um professor ao estranhar o fato de que ela era muito sociável no corredor, o que seria, na visão dele, incongruente com o perfil esperado para os estudantes do EMI em Eletrônica. No próprio âmbito da convivência com os demais estudantes do IF, corrobora a compreensão de seu *habitus* híbrido o fato de que ela se identifica mais com o perfil dos colegas do EMI em Lazer e com alguns da Informática quando comparados com seus colegas de sala de aula do curso de Eletrônica (fez apenas uma amizade com uma colega de seu curso). Ou seja, Eva não tem incorporado um *habitus* hermético ou homogêneo, o que comunga com os preceitos defendidos por Setton: “Creio poder pensar o *habitus* do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados.” (2002, p. 66).

Durante a entrevista, Eva se expressa com objetividade e assertividade. Ao mesmo tempo, ela recorrentemente fatia suas respostas com a expressão “depende” descrevendo a importância do contexto (presente ou passado) e de categorias para fundamentação de suas respostas, como a seguir:

Igor: Tu gostavas de ir a tua escola no Ensino Fundamental?

Eva: Depende muito. Eu gostava de ir para estudar, não para ficar falando com amigos.

Ela mora com seu pai e a mãe numa casa própria que dispõe de água, energia elétrica e internet localizada na Restinga. Tem um irmão 4 anos mais velho que saiu de casa quando ela tinha 17 anos. O pai possui a 4ª série do Ensino Fundamental concluída e trabalha na construção civil como servente. A mãe estudou até a 8ª série do Ensino Fundamental e trabalha intermitentemente (quando tem trabalho) como diarista. O irmão mais velho terminou o Ensino Médio pela EJA e é militar da Marinha do Brasil. A renda familiar total aproximada é de R\$ 1.600,00. A mãe foi beneficiária do Bolsa Família até a metade do 2º do EMI de Eva. Embora ela tenha nascido e crescido durante a maior parte de sua vida na Restinga, ela morou durante 2 anos na cidade natal de seus pais, Santa Rosa/RS, enquanto estava no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Para ela, ser bem-sucedida é ter um bem-estar e um equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional.

Eva sempre pode contar com pais que a incentivaram a estudar e promoveram um ambiente favorável à permanência escolar. Especificamente sua mãe sempre acompanhou o desempenho dela, tanto durante o Ensino Fundamental quanto no EMI. Dela também incorporou o gosto e a disposição social para o estudo. Os pais transferiram a *illusio* de que Eva poderia “construir seu futuro” através do estudo, diferentemente deles que tiveram um tempo de educação formal abreviado. O estudo seria a mola propulsora para seu desenvolvimento como profissional e para sua ascensão social, tanto na educação básica quanto na continuidade de seus estudos no Ensino Superior.

Igor: Tu tiveste um ambiente familiar favorável ao estudo?

Eva: Meus pais sempre favoreciam que eu estudasse acima de tudo, porque eles não se formaram nem no Ensino Fundamental. Então para eles o estudo é a base de tudo para mim. Eles querem que eu me torne uma boa profissional, que tenha estudo. Eles sempre fizeram de tudo para que essa parte estivesse confortável para mim. Eu nunca tive do que reclamar, eles sempre fizeram tudo o que foi possível, tanto para permanecer no IF como agora na faculdade.

[...]

Eva: Minha gostava muito de estudar, como eu, mas ela teve que parar pois teve filhos. A parte de gostar muito de estudar talvez tenha vindo dela. Meus pais sempre falam que eu tenho que construir meu futuro porque eles não conseguiram construir o deles. Minha mãe sempre diz que gostaria de ter estudado um pouco mais.

Ela não recorda de muitas experiências de seu passado pois sofreu um acidente quando tinha 8 anos que a deixou com lapsos de memória. Ela lembra que,



segundo suas palavras, pertencia a uma família tradicional de renda média-baixa: os pais trabalhavam o dia inteiro enquanto ela estudava; voltava da escola e esperava os pais chegarem à noite. A família não dispunha de muito tempo livre que garantisse processos de socialização mais perenes e significativos pois os pais trabalhavam muito. Relata que a relação com o pai melhorou muito com o tempo e que hoje a liberdade para conversar com eles vem aumentando gradativamente. Indica que, de modo geral, a família herdou como virtude a característica da vó que frequentemente “bate de frente e separa o justo do injusto”. Embora os pais tomassem as decisões da casa conjuntamente, no seu contexto familiar vigora um machismo através da divisão sexual das tarefas: ela e a mãe eram responsáveis pelas tarefas domésticas enquanto o pai e o irmão não se envolviam. Apresenta que a principal característica da família é a teimosia. Como defeito aponta que brigam muito e são muito teimosos. Eva destaca que teve um tio preso pela Lei Maria da Penha em função de agressão à esposa. Ainda expressa que a família teve pouca influência na constituição de seu jeito de ser e atribuiu ao IF uma grande importância para sua conformação.

<p>Igor: Tu vê a influência da tua família na formação do teu jeito de ser?  Eva: Muito pouco, pouquíssimo. Acho que sou mais parecida com minha vó. De pai e mãe vejo pouquíssima influência. Acho que eu fui me construindo muito mais no ambiente institucional aqui da escola [IF] mesmo.  Igor: No que ficaste igual a sua avó?  Eva: Ela era louca, num sentido bom. Ela é como eu de não aceitar injustiça. Também pegue com ela essa coisa de bater de frente.</p>
--

A incorporação de uma disposição social para militância e para o engajamento político é percebida patentemente. O anseio por justiça social e pela garantia de direitos – em especial aos mais vulneráveis – perpassou a trajetória de EVA antes, durante e depois do IF. Antes do IF ela já fazia um trabalho comunitário participando de um núcleo para educação sexual, questões de gênero e garantia da prática esportiva direcionadas às pessoas que estão em vulnerabilidade social. Durante o IF participou de três Núcleos sistêmicos no âmbito do IFRS: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Embora creia que seus pais não tenham a influenciado, provavelmente uma parcela da “teimosia” familiar, a situação de machismo doméstico expresso pela divisão sexual de tarefas e o crime cometido pelo

seu tio contra sua tia tiveram interveniência para reforço em sua disposição social para a luta pela garantia de direitos. Chama a atenção que Eva vê a necessidade de obediência somente em casos onde haveria justiça.

Igor: Como criança e jovem tu te consideras uma pessoa obediente?

Eva: Sim [pausa], na verdade mais ou menos. Eu prezo muito pelas questões justas. Se tem uma pessoa injusta querendo colocar algum tipo de regra em mim eu não vou obedecer porque eu não acho que é certo

Ela enfrentava a situação de machismo em sua família para que pudesse gozar dos mesmos direitos que seu irmão mais velho. Em função das referências contextuais de Santa Rosa/RS, a divisão sexual de tarefas domésticas era um paradigma estanque na visão de seus pais. Ela expressa que em algumas ocasiões “batia de frente” com relação aos seus pais pois eles defendiam que “guria tem que ficar em casa” e que “não poderia jogar bola”.

Durante a realização de seu Ensino Fundamental, que ocorreu integralmente na mesma escola pública localizada no bairro Ipanema, também na Zona Sul de Porto Alegre/RS, era comum Eva comparecer à direção para apresentar reclamações quanto: à metodologia de ensino de alguns professores, ao autoritarismo de alguns docentes que não permitiam aos alunos que se expressassem, à falta de liberdade e ao excesso de disciplina vigentes na escola, e aos colegas que destruíram e depredavam objetos da escola (como as lixeiras). Ela gostava em parte da escola pois não tinha a mesma autonomia que gozou no IF. A mesma conduta de registro de queixas e solicitações se repetiu quando do ingresso no IF.

Além de expressar a apetência pelo estudo durante a infância, sua disposição social que a impulsionava a ter uma relação satisfatória com o desempenho escolar se reforçava durante as brincadeiras em que a egressa assumia o papel de professora frente a suas primas.

Igor: O que tu gostavas de fazer quando tu eras crianças?

Eva: Estudar, loucamente, até nas brincadeiras. Quando eu brincava com as minhas primas a gente sempre brincava de escolinha. Eu era sempre a professora, sempre foi assim.

Eva sabia tocar teclado. Relata que fez duas aulas com uma professora numa igreja e que acabou desistindo das mesmas. Começou a praticar sozinha no seu

teclado em casa através de cifras que localizava na internet. Desenvolveu suas habilidades com uma ênfase autodidata mais proeminente. Menciona que sabe tocar “músicas antigas” o que revela uma distinção social. Além do domínio da música em um instrumento que traz um prestígio social, ela tem incorporada uma disposição social que herdou de uma tia professora de Português. As predileções de leitura indicam também escolhas não usuais: filósofos e jornais. A leitura dos jornais viabiliza um domínio das atualidades nacionais e internacionais, inclusive no que diz respeito à política. A leitura de filósofos pode ter impulsionado seu afã pela militância e sua competência para reflexão e criticidade na busca de situações mais “justas”. Sua prima (filha da mesma tia) ingressou no Instituto Federal Farroupilha no *Campus* Santa Rosa. Tanto a tia como o ingresso da prima influenciaram a procura de Eva pelo EMI do IF.

<p>Eva: Eu peguei a questão de ler da minha tia, porque ela é professora de Português. Eu não convivi muito com ela, mas quando eu cheguei na 7ª e 8ª série, um pouco antes do Ensino Médio, eu comentei com ela que eu queria entrar no IF, e lá em Santa Rosa tem o IFFAr onde minha prima estuda. Ela sempre me incentivou muito a entrar pois ela dizia o que o ensino era muito bom.</p> <p>Igor: O que tu gostavas de ler?</p> <p>Eva: Sempre gostei de ler filósofos, muito jornal e contos.</p>
---

Eva conheceu o *campus* através de uma jovem que trabalhava em um mercado de família localizado na Restinga e que já estudava no IF. Escolheu o *campus* por estar na Restinga, o que facilitaria a locomoção. Optou pela Eletrônica pois não gostava de Informática e por não haver outra opção. Depois do ingresso, expressa que passou a gostar bastante do curso, em especial pela possibilidade de conhecer toda a construção de objeto eletrônicos. Além da tia, e da jovem que trabalha no mercado, a mãe da egressa também a incentivou a ingressar. Ela se preparou e estudou para a prova de ingresso e foi aprovada por reserva de vaga para egressos de escola pública. A mãe reforçou a transmissão de uma *illusio* de que um curso técnico poderia auxiliar na constituição de Eva com uma “pessoa grande na vida”. Havia a crença também de uma maior facilidade para o ingresso no mundo do trabalho através do EMI, o que de fato não aconteceu posteriormente em função da falta de experiência profissional.

Igor: O que te fez acreditar que tu deverias fazer um curso aqui no IF?

Eva: Por ser um curso técnico e por ter toda a influência dos meus pais para que eu estude e para que eu seja uma pessoa grande na vida, tinha essa possibilidade de ter um curso técnico que é um baita avanço para a carreira profissional.

Igor: O que esperar conquistar com um curso de eletrônica?

Eva: Emprego [risos]. Nunca consegui porque as empresas buscam alguém que tivesse experiência na área.

Quando ingressou no IF, enfrentou muitas dificuldades para a adaptação à autonomia institucionalizado. Foi difícil se libertar do “excesso de disciplina” da outra escola onde ela, por exemplo, tinha que pedir permissão para ir ao banheiro. Expressa que, durante o tempo no EMI, desenvolveu muito sua capacidade de escrita e leitura, além de avançar na compreensão do mundo social. Ela permanecia bastante tempo no IF e participou do grupo de teatro. Participou de projetos de extensão e de ensino, do coletivo autônomo de Sociologia e dos Núcleos já mencionados. Vivenciou eventos com as Mostras Científicas do *Campus Restinga* e do *Campus Porto Alegre* e da Mostra Empreendedora.

Preferia estudar em casa e tinha notas medianas (entre 5 e 6). Ao avançar nas séries do curso, conforme as dificuldades iam aumentando, viu suas notas caindo. Enfrentou dependências no 2º, 3º e 4º anos, todas em disciplinas técnicas da Eletrônica, exceto Física durante o 4º ano. Afirma que a predileção pelas matérias se dava pela relação com os professores. Gostava de Eletrônica Digital e Eletrônica Analógica, mesmo não tendo um desempenho satisfatório. Apreciava também Matemática, Sociologia, Filosofia e Português.

Vários professores foram importantes para a conclusão do curso através de incentivo em momentos que ela pensou seriamente em desistir. Às vezes ela pensou que não conseguiria ser aprovada nos componentes curriculares, mas alguns professores a incentivaram dizendo que ela era capaz. Ela também destaca a importância de uma servidora da Orientação Estudantil que foi muito relevante para a permanência e para o êxito escolar.

Igor: Como é que você aprendeu a ser uma estudante que conseguiu concluir o curso?

Eva: Foi entre o 2º e o 3º ano, que foram os anos que eu tive mais dificuldade. Na metade do 3º ano eu fui chamada por uma servidora da Orientação Estudantil pois minhas notas estavam péssimas. Ela me colocou “na real” e foi aí que eu percebi que se eu quero ser algo e se eu quero concluir o curso, eu vou precisar me centrar e começar a fazer as coisas.

Percebia que havia uma expectativa institucional para que ela fosse aprovada e para que desenvolvesse uma opinião própria. Eva incorporou a importância e lançou mão de um conjunto de estratégias que são frequente e recorrentemente reforçadas no atendimento da Orientação Estudantil: necessidade de diálogo com os professores dos componentes curricular nos quais está com um baixo desempenho a fim de buscar estratégias adicionais e individuais de recuperação (como refazer trabalhos e tarefas de trimestres anteriores); comparecimento aos horários de atendimento docente; e, finalmente, procura e registro na Diretoria de Ensino de suas dificuldades a fim de identificar uma solução. Embora pareçam ações simples, uma parte considerável dos estudantes com um desempenho trimestral insatisfatório tem grandes dificuldades de se apropriar dessas possibilidades.

Eva: Quando eu estava com dificuldade eu ia até a Diretoria de Ensino para expor as minhas dificuldades. Quem eu percebia que ficava para trás não fazia isso.

Com relação a sua vida profissional, ela realizou um estágio no Ministério Público atuando na parte técnica da mesa de som nos eventos institucionais. Ela chegou à oportunidade através de divulgação recebida em seu e-mail do IF e a procurou por duas razões: por ser um estágio remunerado que serviria para integralizar a exigência do curso de EMI; por vislumbrar que a remuneração era boa e por perceber que poderia ajudar seus pais a custear suas despesas. Permaneceu durante 6 meses na função. Embora tenha chegado ao estágio sem nenhuma expectativa (nem sequer sabia a função do Ministério Público), a experiência a auxiliou pela escolha do Direito como área formativa a seguir. Outro elemento central pela escolha do Direito foi a influência recebida por uma professora de Sociologia durante o último ano do EMI em Eletrônica, pela qual começou a ter uma visão mais ampla da sociedade.

Igor: Por que tu escolheste o curso de Direito e a Faculdade Macadâmia<sup>52</sup>?

Eva: A partir do 4º ano, quando tive Sociologia, uma professora começou a me explicar sobre vários autores eu consegui ter uma visão mais ampla de como é a sociedade. Eu comecei a ver as partes positivas e negativas da sociedade, eu me interessei porque o Direito abrange tanto as áreas positivas quanto as negativas. Eu quero tanto

<sup>52</sup> Embora eu tenha intencionalmente mantido o nome das demais instituições de ensino mencionadas pelos egressos, suprimi neste caso a fim de preservar a instituição. Se trata de uma instituição de Ensino Superior privada localizada em Porto Alegre/RS.

somar nas positivas quanto melhorar nas negativas. A Macadâmia, por não ter muita opção, foi a última das últimas opções, foi por bolsa, porque lá é uma faculdade privada. Eu tenho uma bolsa de 70% que consegui através de um extravestibular que eles fizeram.

Eva menciona que não tem uma pessoa que poderia ser um exemplo a ser seguido no que se refere a vida profissional. Ela tem objetivos claros e precisos com relação ao futuro: concluir o curso de Direito e realizar uma especialização para que possa trabalhar como perita criminal no serviço público. Ela expressa que vê em si todas as condições e capacidades para cumprir as etapas até a consecução de seus objetivos.

Igor: Quais são teus planos para tua vida profissional?

Eva: Quero ser perita criminal. Quero passar em um concurso público nesta área.

Igor: Por que faz sentido para você essa trajetória?

Eva: Aí vem a influência da mídia, eu sempre vi filmes e séries de perícia criminal e sempre achei interessante. Sou apaixonada por essa parte.

O patrimônio de disposições sociais de Eva indica um conjunto plural de disposições sociais que agem de modo integrado e contam com a influência presente da mídia intervindo em suas estratégias e aspirações profissionais, como sustenta Setton: “considero as instâncias tradicionais da educação, – a família e a escola – e a mídia – esta última agente específico da socialização no mundo contemporâneo –, instâncias socializadoras que coexistem numa relação tensa de interdependência” (2002, p. 68). Além de contar com uma disposição social para a militância que a auxiliou a permanecer e enfrentar processos de exclusão social, desde o machismo em sua casa às arbitrariedades docentes e institucionais, o engajamento político e social e o anseio por justiça social impulsionaram Eva a enfrentar as dificuldades e resistir bravamente até o fim, permitindo gostar de Eletrônica sem se ver encerrada a ela.

Igor: O que tu achas da participação em movimentos sociais?

Eva: Eu odeio a desigualdade social. Todo mundo deveria ter direito ao que uma minoria tem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o afã de responder ao objetivo geral desta tese, o qual pretendeu compreender a incorporação do êxito escolar através da formação do patrimônio de disposições sociais e do *habitus* estudantil dos egressos do EMI do *Campus Restinga*, é preciso sublinhar dois achados centrais: 1) as disposições sociais incorporadas antes e durante o IF, com as respectivas atualizações (reforços ou enfraquecimentos) ocorridas dentro e fora do contexto do EMI, agem de modo integrado indicando a constituição de *habitus* intraindividuais nos agentes sociais a partir de sistemas disposicionais; 2) não foram identificados um conjunto de *habitus* homogêneos e recorrentes entre o grupo de egressos que participou da pesquisa, mas para cada caso singular o impulsionamento para a permanência e para o êxito estudantis se deu de forma plural por *habitus* estudantis divergentes entre si, embora um conjunto de disposições sociais possa ter sido observada em mais de um participante.

Foi possível identificar os quadros de socialização que influenciaram a constituição das disposições sociais correlatas ao êxito escolar dos egressos sendo que as redes de interdependência da família, da escola de Ensino Fundamental e do IF se apresentaram com os principais contextos de socialização onde ocorreram as principais incorporações. A gênese, a atualização e o meio pelo qual essas disposições sociais foram incorporadas nestes contextos estão descritas em cada um dos casos analisados.

Para vários egressos, o IF foi imprescindível para atualizar e/ou reforçar a constituição de um *habitus* acadêmico (vinculado à participação e ao engajamento no mundo acadêmico e ao desejo de realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*) e de um *habitus* militante e/ou transgressor o quais expressam uma condição de criticidade e um engajamento político e social para promover a garantia de direitos tanto para si mesmo, quanto para colegas e para a comunidade da qual pertence o respectivo egresso. As disposições sociais para a obediência e para a resiliência também estão presentes na maioria dos participantes e ganha destaque a operação intraindividual de impulsionamento à criticidade integrado à submissão.

O *habitus* estudantil atualizado e reforçado durante o contexto do IF potencializou as estratégias dos estudantes e de seus familiares para continuidade de estudos na Educação Superior preferencialmente tendo como alvo as universidades federais. A incorporação de uma disposição para a leitura está presente em vários

participantes da pesquisa e a sociogênese da mesma está localizada em familiares (próximos ou distantes), nas escolas de Ensino Fundamental e no próprio IF.

Em diferentes participantes podem ser identificadas uma transmissão no contexto familiar de uma *illusio* que fundamenta o desejo de continuidade de estudos como caminho para ascensão social, mesmo que os pais dos egressos tenham uma trajetória de educação formal abreviada. As disposições identificadas nos egressos, em sua grande maioria, são rentáveis do ponto de vista escolar.

A escolha pelo IF e pelo curso de EMI na maior parte dos casos envolve uma estratégia familiar para realização do Ensino Médio numa escola de “excelência” a fim de um posterior ingresso em cursos superiores que não guardam uma relação com os eixos tecnológicos presentes no *campus*. A escolha específica pelos cursos revela o desejo dos pais ou a opção “menos pior” dentre os cursos ofertados para os estudantes, sendo que a relação com o curso preterido envolveria uma maior antipatia. Alguns egressos acreditavam que realizar o EMI viabilizaria um ingresso antecipado no mundo do trabalho e a possibilidade de sobreviver a partir de uma atividade profissional vindoura que se utilizaria da habilitação profissional conferida pelo IF (embora o objetivo de alguns seria ter um trabalho na área técnica apenas temporariamente enquanto realizam uma formação num curso superior em outra área de modo concomitante). Em suma, a grande maioria não buscou o EMI pelo desejo de receber a habilitação profissional respectiva.

É possível também registrar como elemento comum que a maioria dos egressos atribuem a sua rede de apoio como um pilar para conclusão de seu curso. Essa rede é composta de modo plural e está composta pelos pais, familiares, colegas de *campus*, professores e técnico-administrativos em educação. Vários egressos mencionaram a importância de alguns servidores específicos do IF para sua permanência, tanto desempenhando suas atribuições regulamentares com qualidade quanto na efetivação de uma relação próxima e informal de um convívio estabelecido no cotidiano do *campus*.

Entre aqueles que concluíram também é latente o elevado tempo de permanência no IF – para além da carga horária de sala de aula - através da participação em atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão, em grupos de teatro, em eventos e outras atividades. Há neste grupo de egressos uma recorrência na adesão às principais estratégias didático-pedagógicas do EMI: comparecimento nos horários de atendimento docente, busca e conversa com professores para



recuperação e apresentação de demandas e necessidades individuais e coletivas junto à Diretoria de Ensino.

Para além de uma faceta seletiva e excludente, o IF se apresenta para esse grupo de egressos como um lugar seguro e acolhedor. Considerando que o objeto desta pesquisa é a permanência e o êxito escolar a partir dos egressos, seria importante empreender outros percursos investigativos para compreender se aqueles estudantes que desistiram percebiam o IF de modo similar ou divergente.

Dentre os egressos analisados, apenas a Raquel pode ser vista como um caso prioritário e emblemático para qual foram criados os IFs: mulher, negra, egressa de escola pública e que, após concluir seu curso, está se sustentando financeiramente numa empresa utilizando sua habilitação profissional. Ela também acabou verticalizando sua formação no IFRS com o ingresso num curso superior de tecnologia do próprio *campus*, embora teve que desistir para dar continuidade a sua vida profissional considerando que o curso superior ocorria pelas manhãs e ela dependia de seu trabalho para o sustento financeiro.

Outra contribuição central desta tese diz respeito à aplicação integrada da tradição da Sociologia Disposicionalista aplicada num contexto contemporâneo específico e delimitado. A efetivação do percurso investigativo se deu através da tensão teórico-metodológica entre Bourdieu e Lahire e pode demonstrar que, embora a noção de *habitus*, ou mais especificamente a noção utilizada nesta tese de *habitus studentis*, permaneça como horizonte de análise no mundo urbano contemporâneo, ela não emerge de modo tão homogêneo como identificado e sistematizado por Bourdieu em outro tempo e outro contexto. A pluralidade visível nos *habitus studentis* que garantiram a permanência e o êxito escolar se aproxima da perspectiva disposicionalista que sustenta Lahire. Ele afirma que nas sociedades diferenciadas da contemporaneidade seria muito difícil encontrar agentes sociais dotados de disposições tão homogêneas e que tal aspecto se daria em função de que os processos de socialização a que se sujeitam os indivíduos tenderiam a ser divergentes, considerando os diferentes contextos e os diferentes indivíduos que comporiam esse processo (LAHIRE, 2015).

Destarte, assim como o conjunto de estudantes que passa pelo EMI do IF tem diferentes patrimônios disposicionais, a percepção e a efetivação de uma ação institucional também pode ser divergente individualmente para cada aluno. Ou seja, para aqueles mais hábeis e mais conformados com a pluralidade de exigências

institucionais o *campus* pode se apresentar como mais acolhedor. Para outros que possuem *habitus* mais longínquos daqueles esperados pela instituição o IF pode oferecer sua faceta cruelmente seletiva e excludente.

O futuro social, acadêmico e profissional dos jovens da sociedade brasileira não pode ficar refém exclusivo dos capitais disponíveis em cada núcleo familiar e das socializações a que foram submetidos os estudantes. A escola, e neste caso os IFs, podem e devem se colocar como instituições capazes de promover a transformação em rumo a um maior estabelecimento da equidade social no Brasil através da atualização dos *habitus* estudantis de modo que todo jovem tenha garantido o acesso aos “segredos” do êxito escolar, ou a pelo menos, às condições didático-pedagógicas objetivas para sua incorporação.

No estado atual da sociedade e das tradições pedagógicas, a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamento exigidos pela escola volta-se primordialmente ao meio familiar. Toda democratização real supõe portanto que se ensine lá onde os mais desfavorecidos podem adquiri-la, isto é, a escola [...] O interesse pedagógico dos estudantes originários das classes mais desfavorecidas, que se exprime hoje apenas na linguagem das condutas semiconscientes, inconscientes ou vergonhosas, seria exigir dos mestres que “revelem o segredo”. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 98).

Em suma, a análise dos patrimônios disposicionais e dos diversos *habitus* estudantis dos egressos do EMI do *Campus* Restinga que participaram desta pesquisa indica que ao mesmo tempo em que a incorporação do êxito escolar guarda uma relação com a gênese e com as atualizações dos *habitus* (BOURDIEU, 1983) dos estudantes, ela se dá em função de singularidade identificadas em escala individual (LAHIRE; 2004a) e na existência de uma pluralidade de *habitus* estudantis.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [s. l.], v. XXI, p. 121–139, 2011.
- ALMEIDA, A. M. F. Herança Cultural. In: CATANI, A. M. et al. (Eds.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte. p. 217–219.
- ALVES, A. R. C. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, [s. l.], v. 18, n. 42, p. 294–327, 2016. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222016000200294&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000200294&lng=pt&tlng=pt)>
- ARCHER, M. S. PROCESS WITHOUT SYSTEM. **European Journal of Sociology**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 196–221, 1983.
- ARENHART, D. O QUE MOVE A AÇÃO DOS INDIVÍDUOS ? UM DIÁLOGO COM PIERRE BOURDIEU E FRANÇOIS DUBET. **REVISTA PEDAGÓGICA**, [s. l.], v. 16, n. 33, p. 335–348, 2014.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46–81.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras: Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2017. a.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Eds.). **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. b. p. 279.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Eds.). **Escritos de Educação**. 3ª reimpre ed. Petrópolis: Vozes,

2017. c. p. 89–141.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 6ª Reimpre ed.

Campinas: Papyrus, 2017. d.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.

In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Eds.). **Escritos de Educação**. 16ª ed.

Petrópolis. p. 279.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M.

(Eds.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2017. f. p. 257–266.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Ed.). **A miséria do mundo**.

Petrópolis: Vozes, 2018. p. 693–732.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudante e a cultura**.

Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. De. As categorias do juízo professora. In:

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Eds.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora

Vozes, 2017. p. 205–241.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses : pour une anthropologie réflexive**.

Paris: Éditions du Seuil, 1992.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. Construção solidária do habitus

escolar : resultados de uma investigação nos setores públicos e privados. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 193–243, 2012.

CATANI, A. M. **Origem e Destino: pensando a Sociologia reflexiva de Bourdieu**.

Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. D. M. As apropriações da obra de

Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro , através de periódicos da área \*.

**Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], p. 63–85, 2001.

CERVINI, R. A.; GOSENDE, E. CARACTERÍSTICAS NO COGNITIVAS, HABITUS Y PROGRESO DEL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN

GENERAL BÁSICA (EGB) DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (REPÚBLICA ARGENTINA). **INTERDISCIPLINARIA**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 143–179, 2008.

GRENFELL, M. Metodologia. In: GRENFELL, M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos**

**fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. p. 276–295.

HEY, A. P. Estrutura. In: CATANII, A. M. et al. (Eds.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo

Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 191–192.

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

LAHIRE, B. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002. a.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. ANO XXII, p. 37–55, 2002. b.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais**. Artmed ed. Porto Alegre.

LAHIRE, B. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico : **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. v.30, n.2, p. 315–321, 2004. b.

LAHIRE, B. PATRIMÓNIOS INDIVIDUAIS DE DISPOSIÇÕES Para uma sociologia à escala individual. [s. l.], p. 11–42, 2005.

LAHIRE, B. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006. a.

LAHIRE, B. **¿Para qué sirve la sociología?** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. b.

LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Revista da faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [s. l.], v. XXI, p. 11–22, 2011.

LAHIRE, B. Entrevista com Bernard Lahire - Do Homem Plural ao Mundo Plural. **Analise Social**, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 195–210, 2012. a.

LAHIRE, B. **Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales**. Paris: Éd. du Seuil, 2012. b.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos : quadros , modalidades ,. [s. l.], p. 1393–1404, 2015.

LAHIRE, B. Variações de contexto nas ciências sociais: observações epistemológicas. In: VISER, R.; JUNQUEIRA, L. (Eds.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. a. p. 311–351.

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A. M. et al. (Eds.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. b. p. 398.

LAHIRE, B. Para uma sociologia em estado vivo. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (Eds.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. c. p. 13–30.

LAHIRE, B. Prolongamentos: as tradições científicas como condições de toda a inovação. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (Eds.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. d. p. 77–94.

MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos**

**fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. p. 73–94.

MINAYO, M. C. de S. AMOSTRAGEM E SATURAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS. **Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP)**, [s. l.], v. 5, n. 7, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M. Bernard Lahire: contribuições e limites de uma sociologia em escala individual. In: VANDENBERGHE, F.; VÉRAN, J.-F. (Eds.). **Além do habitus: teoria social pós-bourdieuiana**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 214.

NOGUEIRA, C. M. M. Ação. In: **Vocabulário Bourdieu2**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 23–25.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de pierre bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. ano XXIII, n. nº 78, p. 15–36, 2002.

NOGUEIRA, M. A. CLASSES MÉDIAS E ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. v.10, n. n.1, p. 213–231, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4ª edição ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PICANÇO, F. JUVENTUDE POR COR E RENDA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: Somando desvantagens, multiplicando desigualdades? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 30, n. 88, p. 145–179, 2015.

PINTO, L. Doxa. In: CATANI, A. M. et al. (Eds.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 398.

RAGOUET, P. Campo Científico. In: CATANI, A. M. et al. (Eds.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte. p. 68–70.

RIBEIRO, S. D. E. A. **HABITUS ESTUDANTIL E DISTINÇÃO NO COLÉGIO MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1950-1970)**. 2013. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, [s. l.], 2013.

SANTOS, T. N. **A TRAJETÓRIA DA S.R.B. ESTADO MAIOR DA RESTINGA E SEU PAPEL NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E VISIBILIDADE DO BAIRRO RESTINGA (PORTO ALEGRE -1977 A 2002)**. 2011. Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Brasil, 2011.

SEIDL, E. Jogo (Sentido do). In: CATANI, A. M. et al. (Eds.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 241–243.

- SETTON, M. D. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu : uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 20, p. 60–70, 2002.
- SETTON, M. D. G. J. Socialização de habitus: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, p. 1–23, 2018.
- SILVA, M. Da. HABITUS PROFESSORAL E HABITUS ESTUDANTIL: UMA PROPOSIÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Educação em Revista**, [s. l.], v. v.27, n. n.03, p. 335–359, 2011.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 27–53, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=pt&tlng=pt)>
- VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu : uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 117–134, 2007.
- VALLE, I. R. Pierre Bourdieu: A pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENA, P. (Eds.). **A trama do conhecimento. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 95–117.
- WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**, [s. l.], v. 16, n. 10, p. 63–71, 2007.
- WACQUANT, L. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos Estudos**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 87–103, 2013.
- WACQUANT, L. Four transversal principles for putting Bourdieu to work. **Anthropological Theory**, [s. l.], v. 18(1), p. 3–17, 2018.
- XAVIER, A. P. **O Habitus Escolar na Construção da Qualidade do Ensino**. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, [s. l.], 2013.
- ZIBENBERG, I. G. S. Z. **PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL CULTURAL E DO OFÍCIO DE ALUNO NA SELETIVIDADE ESCOLAR**. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s. l.], 2016.
- ZIBENBERG, I. G. S. Z.; GIL, N. de L. Sobre as formas de excluir: permanência da seletividade escolar no ensino médio integrado. **Perspectiva**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 891–907, 2018.

## APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista semiestruturada.

1. Nome
2. Dados para contato (telefone, e-mail)
3. Idade
4. Sexo
5. Estado Civil (desde quando?)
6. Onde você mora? Mudou local de moradia desde a saída do *campus*? Qual a condição de sua habitação (própria de família, cedida, alugada, pertencente a uma ocupação de algum movimento social, albergue, casa do estudante, própria em área verde ou irregular)? Em sua casa você dispõe (disponha) de água, energia elétrica, internet?
7. Ocupação atual
8. Renda atual
9. Atualmente você está estudando? Qual curso e onde? Por que escolheu esse curso e essa instituição?
10. O que é ser bem-sucedido para você?

### EIXO TEMÁTICO 1 - Vida familiar.

1. Onde nasceu? Como era o dia a dia de seu contexto familiar? Quais suas lembranças (boas e ruins da infância)? O que gostavas de fazer? O que sua família fazia no tempo-livre?
2. Teve um ambiente familiar favorável ao estudo?
3. Onde seus pais nasceram? Sempre moravam aqui?
4. Como era a sua relação com seus pais e/ou responsáveis?
5. Você tinha liberdade para conversar com seus pais e/ou responsáveis? Você (como criança, adolescente e jovem) foi obediente? Por que você se define assim?
6. Você tinha irmãos? Como era sua convivência com eles?
7. Como você vê a influência de sua família na formação do seu jeito de ser? Você se identifica mais com algum familiar? Por quê?
8. Quais são as principais virtudes e os principais defeitos de seus familiares?
9. Você teria feito algo diferente se estivesse no lugar de seus pais?



10. Do que você mais se orgulha na sua família? E do que você tem vergonha? Qual seria a principal característica de sua família?
11. Como era a distribuição de tarefas entre seus pais e/ou responsáveis e os demais membros da família? Quem trabalha fora de casa? Quem ajudava no trabalho doméstico? Como as decisões eram tomadas em sua casa?
12. No cotiado familiar, vocês utilizam bilhetes, faziam lista de compras ou listas de tarefas a cumprir no dia, ou na semana?
13. Quem são as pessoas que moravam com vocês durante o *campus*? Ainda moras com elas?
14. Qual a escolaridade e local de estudo dos familiares?
15. Qual a origem da família (rural, urbana, descrever)?
16. Qual a ocupação dos responsáveis e demais familiares que moravam com você durante o *campus*?
17. Você convivia com sua família durante o EMI? Com quem conviveu mais?
18. Qual a renda familiar aproximada de sua família durante o EMI?
19. Você ou alguém de sua família recebia algum benefício social do governo durante a realização do curso? Atualmente recebem?
20. Algum familiar seu é analfabeto?

#### EIXO TEMÁTICO 2 – Vida escolar.

1. Em qual(is) escola(s) você estudou antes do *campus*? Se for uma instituição privada, dispunha de bolsa? Você mudou de escola antes do ingressar do *campus*? Qual o motivo? Como era a vida nessas escolas?
2. Quais são as memórias que tens nas escolas que estudou antes do *campus*? Você gostava de ir à escola? Do que mais gostava na escola? Gostava de estudar?
3. Como seus pais e/ou responsáveis acompanhavam seus estudos e desempenho andamento de sua vida escolar?
4. Seus familiares já lhe ensinaram algo sobre os conteúdos estudados na escola? Como foi a experiência?
5. Em casa, seus familiares e você tinham o hábito de ler? O que vocês liam?
6. Qual o nome do curso de EMI que concluiu?
7. Quando ingressou e quando saiu desse curso?

8. Como conheceu os cursos de EMI do *campus*? Por que escolheu o *campus* e o curso? Recebeu a influência de outras pessoas? O que elas disseram? O que fez você acreditar que deveria realizar um curso de EMI no *campus*? Você estudou para o processo seletivo?
9. O que você buscava quando escolheu esse curso? O que esperava conquistar?
10. Quais eram tuas expectativas quando estraste? Quais foram suas dificuldades? Quais foram as descobertas? Como sua rotina mudou?
11. Como eram teus hábitos de estudo? Onde você costumava estudar? Você estudava sozinho ou com outras pessoas?
12. Como eram suas notas? Como eram as notas dos teus colegas? Quais matérias você mais gostava e quais não gostava?
13. Como era sua relação com os professores? Teve algum professor ou professora que foi importante para sua conclusão do curso?
14. Com era sua relação com os servidores técnico-administrativos? Teve algum técnico-administrativo que foi importante para sua conclusão do curso?
15. Com era sua relação com seus colegas? Fizeste amizades durante a escola? Vocês estudam juntos? Como faziam isso?
16. Você se considera um bom estudante? Por quê?
17. Sabia tocar algum instrumento na época da escola? Qual? Como era sua relação com a música?
18. Sabia falar algum idioma estrangeiro?
19. Você reprovou em algum ano ou realizou alguma disciplina em dependência?
20. Você ingressou no *campus* por algum reserva de vagas?
21. Como era a vida no *campus*? Participou de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão? Participou de eventos durante o curso? Você permanecia quanto tempo da semana no *campus*? Como ocupava seu tempo no *campus*?
22. Como se deslocava até o *campus* (família levada de carro, ônibus, bicicleta, a pé)?
23. Quais pessoa lhe influenciaram para ingressaram no *campus*? Alguém incentivou a permanecer estudante? O que seus amigos e vizinhos achavam de sua vida no *campus*?

1. Quanto ao trabalho, você tem alguma experiência? Realizou algum estágio? Como chegou a essas ocupações? Por que as buscou? Ficou quanto o tempo? Você está satisfeito com o seu trabalho? Por quê?
2. Você tem planos para a sua vida profissional? Quais são? Como você pretende colocá-los? Por que você acha que é possível alcançar esses objetivos? Por que faz sentido para você esses planos?
3. Qual profissão você desejaria aos seus filhos? Por quê? Você acha possível que seus filhos ocupem essa profissão?
4. Em termos profissionais, você tem alguma pessoa que é um exemplo para você? Por quê?
5. Quais são seus desafios profissionais? Como você gostaria que fosse sua trajetória profissional? O que você quer conquistar profissionalmente?

#### EIXO TEMÁTICO 4 – Fé

1. Você pertence a alguma religião? Qual? Sua família também participa da mesma fé?
2. Você e/ou sua família sempre tiveram participação nessa comunidade de fé? Se houve uma recente mudança, o que ocorreu para que mudasse?
3. Você frequenta algum local que professa sua fé com qual frequência? O que leva a quer pertencer a essa comunidade de fé? Você faz orações diárias?
4. Seus familiares lhe influenciaram para a aquisição da fé que professas?
5. O que você pensa a respeito das religiões?