

SUCESSO ESCOLAR E DESIGUALDADE SOCIAL: O PODER DO CAPITAL SUBJETIVO

Jorge Morgan de Aguiar Neto¹

Resumo

Este artigo destaca as contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que constituem o ponto de partida para problematizarmos a maneira como a desigualdade social e cultural repercute no meio universitário brasileiro. O artigo está dividido em três partes. Na primeira, discutimos as reflexões dos autores sobre a reprodução das estruturas sociais e culturais na escola e na universidade, bem como o conceito de *habitus*, que ajuda a demarcar o objeto da pesquisa. Na segunda, fazemos um contraponto aos primeiros autores com base no trabalho de Bernard Lahire, que desenvolve a teoria do *homem plural* tendo como foco conceitos de Bourdieu e a análise do sucesso escolar. Finalmente, confrontamos essas reflexões com os dados obtidos através de uma pesquisa qualitativa, realizada junto a estudantes de origem popular que, oriundos da escola pública, conseguiram ascender ao ensino superior e se encontram matriculados em cursos de prestígio. Ao buscar contribuir para a compreensão de como se configura o sucesso escolar entre os grupos de jovens desfavorecidos, nosso trabalho traz elementos que podem servir como referência para o desenvolvimento de políticas públicas de educação duradouras, inclusivas e consequentes.

Palavras-chave: Estudantes de origem popular. *Habitus*. Ensino superior. Sucesso escolar. Desigualdades escolares.

Educational attainment and social inequality: the power of subjective capital

Abstract

This article points out the contributions of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, which are the starting point for problematizing the way social and cultural inequality has repercussions for the higher education context in Brazil. This article is divided into three parts. In the first part, the authors' reflections on the reproduction of social and cultural structures in school and university are discussed, as well the concept of *habitus*, which help to specify the object of this research. In the second part, a contrast between the mentioned authors and Bernard Lahire's work is presented. His work is based on the theory of *the plural actor* and focused on Bourdieu's concepts and on the analysis of educational attainment. In the third part, there is a comparison between those reflections and the data collected through some qualitative research carried out with public school students who have managed to achieve higher education and are now enrolled in prestigious courses. Thus, aiming at contributing to the understanding of how groups of disadvantaged young students achieve educational attainment, this work shows elements that can be a reference for the development of lasting, inclusive and consequent policies for public education.

¹ Possui Doutorado em Ciências Sociais (PUCRS), Mestrado em Ciências da Educação (Université de Paris Ouest Nanterre), Mestrado em Sociologia (UFRGS) e Graduação em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia (UnB). A atuação docente e científica se concentra nas seguintes áreas: sociologia da educação, sociologia urbana, sociologia e antropologia aplicada à saúde, antropologia cultural e política. E-mail: jmorganrs@hotmail.com

Keywords: Public school students. *Habitus*. Higher education. Educational attainment. Educational inequality.

Éxito escolar y desigualdad social: el poder del capital subjetivo

Abstracto

Este artículo destaca las contribuciones de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron que constituyen el punto de partida para discutir la forma en que la desigualdad social y cultural afecta el entorno universitario brasileño. El artículo se divide en tres partes. En el primero, se discuten las reflexiones de los autores sobre la reproducción de las estructuras sociales y culturales en la escuela y la universidad, así como lo concepto de *habitus*, que ayuda a demarcar el objeto de la investigación. En el segundo, hacemos un contrapunto a los primeros autores a partir del trabajo de Bernard Lahire, quien desarrolla la teoría del hombre plural centrándose en los conceptos de Bourdieu y el análisis del éxito escolar. Finalmente, confrontamos estas reflexiones con los datos obtenidos a través de una investigación cualitativa, realizada con estudiantes de origen popular que, provenientes de la escuela pública, lograron ascender a la educación superior y están matriculados en cursos de prestigio. En busca de contribuir a la comprensión de cómo se configura el éxito escolar entre los grupos de jóvenes desfavorecidos, nuestro trabajo aporta elementos que pueden servir de referencia para el desarrollo de políticas de educación pública duraderas, inclusivas y consecuentes.

Palabras clave: Estudiantes de origen popular. *Habitus*. Enseñanza superior. Éxito escolar. Desigualdades escolares.

Introdução

O futuro da educação no Brasil segue sendo uma incógnita. Afinal, a educação enquanto sinônimo de equidade social e distribuição de oportunidades tem sofrido, na modernidade, fortes reveses. Primeiramente, em função dos cortes financeiros promovidos pelos governos neoliberais no contexto do ensino escolar público. Depois, pelo atual engessamento do campo científico que decai por conta da desvalorização, da ideologização e da insegurança profissional que atinge o campo da educação, notadamente a educação universitária. Todavia, mesmo tendo sua missão afetada, a imagem do sistema educacional brasileiro se mantém associada ao propósito da igualdade de oportunidades, sendo a escola e a universidade percebidas como elementos centrais para o desenvolvimento do país e seus cidadãos.

O projeto de uma escola secular e republicana, que busca dar oportunidades iguais para que todos possam obter formação profissional e mobilidade social têm sido historicamente abordado, no contexto francês, por diferentes ângulos e opiniões (BOUDON, 1973; DUBET, 1991, 2020; REGO, 2011). As contribuições de Pierre Bourdieu mostrando a transformação dessas dinâmicas são muitas e variadas. Dentre elas, interessa-nos aquelas em que o autor põe em prática os seus principais conceitos e princípios, problematizando as posições sociais e os processos culturais que contribuem para efetivar a manutenção das estruturas econômicas e sociais existentes no ambiente escolar, instituição que acaba, segundo o autor, criando os meios que legitimam os interesses dos grupos dominantes. Sua interpretação desse problema o leva a descrever os mecanismos da *violência simbólica* (BOURDIEU, [1970] 2014) exercido pela escola, que constitui o ponto de partida para discutirmos, neste artigo, a maneira como as desigualdades sociais e culturais repercutem no ambiente universitário.

Entendemos que esse problema teórico, quando investigado mais detalhadamente, aponta para questões que dizem respeito à expansão educacional vivida no Brasil nos últimos anos (2004–2017), quando tivemos a entrada massiva de jovens de origem popular no ensino superior (BARROS, 2015; XXXXX XXXX, 2019a, 2019b)². Essa

² Em relação ao avanço na distribuição das oportunidades educacionais e do aumento dos números das matrículas no ensino superior. O Brasil conseguiu, entre 2004 e 2017, diminuir significativamente as desigualdades educacionais ao aumentar a participação das classes populares no sistema educativo, notadamente no ensino universitário. Os efeitos positivos dessa mudança foram sentidos, sobretudo, no acesso à educação de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos, que teve seu auge entre 2004 e 2014, período em que tivemos uma rápida aceleração da expansão universitária: quando o número das matrículas nos cursos de graduação saltou de 4,2 milhões em 2004 para 7,8 milhões de estudantes em 2014 (MEC/INEP, 2018). Esse aumento, no entanto, a partir de 2018, decai

experiência de expansão da educação, como sabemos, já foi vivenciada por países com tradição centralizada, onde o Estado nacional liberal tentou uniformizar o sistema de oferta educativa e democratizar a educação pública, como é o caso da França analisada por Bourdieu. Nesse país, a segregação escolar ou, mais especificamente, a seletividade social produzida nas e pelas escolas e liceus, durante os processos de expansão escolar, culminou em processos de diferenciação interna que acabaram por prejudicar os mais pobres no ensino superior, alterando substancialmente o sistema de distribuição de oportunidades educacionais e de mobilidade social (GURGAND & MAURIN, 2006). Isso ocorreu porque a falta do capital econômico, social e cultural colocou os estudantes das classes populares, quando já dentro da instituição, numa situação de inferioridade em um sistema escolar que (re)produz as desvantagens sociais ao mesmo tempo em que as justifica através de regulamentos e classificação.

Mesmo que esse fenômeno já tenha sido amplamente discutido, no Brasil, sua natureza singular exige que ele seja retomado a cada momento histórico e contextual em que a educação é usada para impulsionar a ideia de um equilíbrio social (SANTOS, 2009; PIOTTO, 2014; MONT'ALVÃO, 2015; PEREIRA, 2019). Dessa forma, neste artigo, mais especificamente, problematizaremos até que ponto o *habitus* refletido nos capitais social e cultural repassados pela família são suficientes para garantir o êxito dos filhos das classes desfavorecidas, o peso dessas variáveis nas trajetórias dos estudantes durante a passagem do ensino médio para a universidade e, finalmente, o tipo de sucesso que obtêm os estudantes por terem entrado na universidade em cursos com as maiores notas de corte. Esse debate, que parte da discussão das premissas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, contará igualmente com as contribuições de Bernard Lahire, que nos ajuda a questionar e contra-argumentar alguns aspectos defendidos pelo primeiro, em que ele destaca a escola, os estudantes e o sucesso/fracasso escolar.

Em um segundo momento, após problematizarmos os limites dos conceitos e noções bourdiesianos a partir de argumentos de Lahire, confrontamos essas reflexões com os dados obtidos em nossa

pela ausência de uma política de educação, com falta de políticas de promoção e assistência educacional aos estudantes de baixa renda (bolsas, alojamentos, etc.). Para termos uma ideia da desaceleração das matrículas, em quatro anos, o Brasil reduziu os investimentos em educação em 56%, quando passamos de 11,3 bilhões (2014) para 4,9 bilhões (2018) destinados à educação. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, tivemos, nesse período, uma queda de 1,2% no número das matrículas presenciais do ensino público.

pesquisa de campo, realizada junto a estudantes de origem popular que, oriundos da escola pública, conseguiram ascender ao ensino superior, matriculando-se em cursos de grande demanda e prestígio (XXXXXX, XXXX, 2019a). Essa pesquisa apresenta “retratos” de indivíduos em um tempo e espaço específicos de sua transição, que reflete a saída do ensino médio e a entrada na universidade.

Pierre Bourdieu e a reprodução das estruturas sociais e culturais nos sistemas educativos

A sociologia da educação desenvolvida por Bourdieu apresenta uma teoria original que, por ser crítica ao sistema escolar, se torna basilar para o entendimento das questões que envolvem as desigualdades escolares (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002). Ao definir a escola como a instituição por meio da qual as elites conseguem legitimar seus privilégios e interesses, Bourdieu expõe uma faceta da escola e da universidade até então não muito investigada, ajudando a entender melhor os desafios estudantis e tornando-se um importante interlocutor no âmbito das ciências sociais.

É a partir deste objeto – o estudante universitário – que Bourdieu apresenta um vasto cabedal de relações, compreendidas como particulares às interações e socializações vividas pelos estudantes franceses dos anos 1960. Em sua análise, o pesquisador procura quebrar as relações aparentes do social e fazer emergir apenas o agente, ou seja, o sujeito que pensa e fala, mas que, de acordo com Bourdieu, em função de sua condição de grupo ou classe, não possui consciência das estruturas que o controlam internamente e que repercutem seja em suas práticas, seja em seus discursos, nada podendo fazer para ir contra a esse destino pessoal. Trata-se de uma *teoria da prática* que tem sido bastante aceita, mesmo que seus críticos sejam unânimes em dizer que seus argumentos reduzem a vida social à lógica do interesse e da consciência de classe, desprezando assim o indivíduo.

Veremos que Bourdieu e Passeron elaboram juntos uma síntese da função reprodutora da escola, segundo a qual as desigualdades em relação à escola não são vistas como desigualdades de acesso nem tampouco de falta de recursos econômicos por parte das famílias, mas como desigualdades existentes e reproduzidas no interior da escola que só podem ser explicadas pelo pertencimento a uma dada classe social, ou seja, a uma origem.

Na obra *Os Herdeiros* ([1964], 1985), discutem sobre esses “eleitos”, constatando que, dentro do sistema de ensino superior, as desigualdades serão mantidas durante todo o percurso do estudante pelo sistema educacional; mostram como a escola transforma as desigualdades sociais e culturais em *desigualdades escolares* que, posteriormente, serão ampliadas quando os estudantes entram na universidade. Assim, as categorias sociais mais representativas nesse nível de ensino, em função do peso de seus capitais, são aquelas mais bem estruturadas – as elites. A tese dos autores de que a escola sustenta uma dominação por meio do *habitus* é fundamentada em duas premissas: primeira, as aspirações e as expectativas subjetivas dos indivíduos em relação à escola são moldadas pelas condições objetivas nas quais os atores são socializados, fenômeno denominado de *causalidade do provável* (NOGUEIRA & CATANI, 1998); segunda, há um peso da bagagem cultural (os capitais) na definição dos destinos e das trajetórias escolares dos indivíduos que precisa ser levado em conta.

Para os autores, tanto o fracasso como o sucesso escolar estão atrelados às orientações recebidas no interior da família, tratando-se, por isso, de um produto ou reflexo (cultural) do meio familiar. A segurança e a insegurança gerada nesse ambiente mostram maior ou menor acordo entre o *habitus* do agente e as exigências do sistema de ensino, revelando um paradoxo: a escola, em vez de produzir “igualdade” criando oportunidades por meio do acesso aos saberes, que são também culturais, privilegia determinados saberes e exclui outros, favorecendo a aprendizagem de alguns, que vão se identificar mais facilmente com a cultura escolar, e dificultando para outros, que não criarão laços de representação e afetivos com a escola (DRUEZ, 2016)³.

Nesse sentido, a ação da escola vai ainda mais longe, pois tende a minimizar a cultura transmitida em detrimento da cultura herdada, isto é, da herança simbólica carregada pelo estudante⁴.

³ No Brasil, por exemplo, podemos pensar na situação de estudantes negros(as) matriculados(as) em escolas privadas, em que são, ainda hoje, minoria. Seu capital simbólico, sua história, sua religião, seus heróis etc., não têm o mesmo espaço nas salas de aula ou no material didático dado às representações de uma cultura eurocêntrica, com as quais os(as) brasileiros(as) brancos(as), de classe média e alta, se identificam.

⁴ A diferença entre uma cultura transmitida pela escola e uma cultura herdada do berço está não apenas na bagagem cultural em si, mas *na maneira como essa cultura é passada adiante*. Há, nesse sentido, uma hierarquização tanto da cultura quanto do modo de assimilação e, em ambos os casos, as classes dominantes são privilegiadas. Tomemos, por exemplo, o letramento plurilíngue (a aquisição de língua(s) estrangeira(s)) em nosso país. Crianças de classe média alta aprendem línguas não apenas em cursinhos particulares (em um ambiente propício para isso), como em viagens, junto aos próprios familiares e aos objetos culturais que adquirem, chegando na escola com uma proficiência naturalizada, facilitando a reflexão mais abstrata que é proposta na aula de língua estrangeira oferecida dentro da escola. Crianças de classe média baixa e pobres recebem um ensino,

Dessa forma, o objetivo da escola, nesse contexto, não é equalizar, mas separar por classes, tipos e culturas, mesmo que isso seja feito em sintonia com os tons da democracia (JOURDAN & NAULIN, 2011).

Na obra *A Reprodução* ([1970], 2014), a escola francesa é apresentada como uma instância onde as desigualdades sociais transformadas, então, em desigualdades educacionais voltam a ser desigualdades quando as classes populares, ao saírem desse ambiente, se encontram à própria sorte. Essa “função perversa” da escola diz respeito a uma cultura de classe que a ideologia do dom tenta mascarar. As relações de força presentes nessa ação pedagógica encontram-se dependentes das relações de força presentes na estrutura social, sendo essa a única maneira de a escola conseguir se constituir como instituição autônoma capaz de reproduzir essa mesma estrutura. Consequentemente, a ação pedagógica da escola não apenas torna possível a reprodução da cultura dominante, mas a reproduz culturalmente também na sua relação com os grupos sociais. Para os autores, a cultura escolar coincide, dessa forma, com a cultura da classe dominante, transformando-se em cultura legítima, objetiva e indiscutível. A escola, nesses termos, mantém um ciclo vicioso: tende a ignorar as desigualdades sociais e os ambientes de socialização típicos das classes de baixa renda (populares), passando a se pautar por uma visão classificatória e excludente, que nega outras culturas que, por sua vez, nunca se tornam capitais. Refletida em ações pedagógicas, a cultura escolar acaba assegurando às classes dominantes o monopólio cultural que promove, logrando impor, o que Bourdieu denomina de arbitrário cultural, sua cultura como a cultura legitimada.

Esse processo desencadeado na escola e vivido, de maneira mais visível, na universidade sanciona uma diferenciação social difícil de ser revertida, já que passa pela história e cultura familiares, isto é, por uma reprodução na qual os indivíduos não possuem total consciência. A escola emerge, assim, como uma “caixa preta” que transforma a hierarquia social legítima, baseada na herança familiar, em uma hierarquia que é legitimada pelas qualificações concedidas com base no mérito pessoal, mostrando que essa “violência simbólica” pode atingir tanto os dominados como os dominantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, 2015). Por isso, ao mesmo tempo que propaga a ideia libertadora de que está aberta

normalmente, de uma língua estrangeira, em um ambiente não propício e de maneira abstrata, desvinculada de situações reais de comunicação, o que dificulta sua assimilação. Esse, provavelmente, seja um dos capitais que mais distinga, atualmente, jovens ingressantes no ensino superior.

a todos os jovens, a escola omite as diferenças culturais, os conflitos de classe, impedindo que as classes populares se insiram no ensino superior, através de avaliações, seleções, exames etc., que são determinantes no processo de consagração social.

Ao conceder ao capital cultural um papel predominante na reprodução das classes, Bourdieu tenta se distanciar da influência marxista dos anos 1960. Nesse sentido, dentre os diferentes tipos de capital detidos pelos indivíduos (econômico, cultural, social e simbólico), o capital cultural e seus modos de transmissão tornam-se, em função da sua importância analítica, fundamentais para se tratar da reprodução das classes no ambiente escolar (BOURDIEU, 1998; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). Do ponto de vista praxiológico, a teoria bourdieusiana defende que o conhecimento acumulado pelos pais e que é repassado aos filhos, na forma de uma cultura de classe, acaba, no futuro, se tornando a peça fundamental para o sucesso ou o fracasso do estudante universitário e seu grupo de origem. Esse estado particular da estrutura repassado através da transmissão familiar seria, inclusive, uma das causas pela qual as ações das disposições escolares são valorizadas e reproduzidas pelas classes populares como elementos de êxito e conquista, o que constitui uma séria contradição da organização do sistema de ensino francês, tendo em vista que esse sistema se apresenta como igualitarista e democrático.

O conceito de *habitus* e sua relação com o sucesso / fracasso escolar

A interpretação de Bourdieu do *habitus* como “um sistema de disposições duráveis” e do seu funcionamento como uma “estrutura estruturante” nos mostra que esse conceito pode se relacionar tanto com o social como com o(s) indivíduo(s). Trata-se de um conceito chave para entendermos o movimento de interiorização das disposições e das representações sociais que estão relacionadas aos ambientes de socialização ou, dito de outro modo, ao processo de assimilação das práticas sociais e culturais que, de acordo com o autor, levam à internalização da objetividade (ALVES, 2014). Nesse sentido, o conceito de *habitus* permite ver como a reprodução funciona: estruturas internalizadas pela socialização, transformando-se em disposições quando expressas (práticas, linguagem, estilos de vida, valores, gostos etc.), que são sancionadas ou não pela escola, garantindo posições

favoráveis ou não no espaço social, uma vez que, para ocorrerem, dependem da cultura escolar do estudante.

Nessas condições, o *habitus* deve ser considerado o resultado das experiências passadas e dos sistemas de socialização, funcionando como uma matriz de percepções, disposições e ações que dá condições para que o estudante possa realizar tarefas, se integrar e defender seus interesses. Além disso, como estrutura estruturante, o *habitus* acaba controlando o corpo do indivíduo muito mais do que sua consciência, ditando suas práticas e as regras para a ação – suas disposições (BOURDIEU, 1985, 2014). Dentre os efeitos da dinâmica promovida pelo *habitus*, veremos que, quanto maior for o grau de inculcação na escola, menor será a necessidade do uso da coação física sobre os indivíduos, estando o conceito associado a uma prática que será sempre disposicional. Visto por esse ângulo, o *habitus* forja, no interior dos grupos, os condicionamentos que, quando relacionados ao ambiente escolar – um campo específico –, desaguam na interpretação do sucesso e do fracasso escolar. Por dar conta tanto da formação do indivíduo quanto da formação do coletivo, o conceito nos ajuda a (re)pensar a relação do aspecto social e do aspecto individual a partir de uma mediação entre os condicionantes sociais e a subjetividade dos sujeitos, que constituem, em grande medida, classes sociais de sucesso e classes sociais de fracasso.

A sociologia disposicionalista de Bernard Lahire e a compreensão das trajetórias escolares de estudantes de origem popular

Bernard Lahire, apontado como um forte concorrente à sucessão de Bourdieu, busca, por sua vez, apreender a complexidade social e escolar por outras vias, de outra ótica. O autor percorre um caminho teórico diferente daquele de Bourdieu, tanto que, no início de sua carreira acadêmica, chegou a intitular sua obra como uma "sociologia psicológica", sem ter, no entanto, a pretensão de se ocupar do objeto sociológico a partir dos conceitos dessa disciplina irmã (LAHIRE, 2012b). O autor parte da premissa de que há diferentes maneiras através das quais as disposições são transmitidas no cotidiano. Diferentemente de Bourdieu, a equivalência entre social e coletivo para Lahire permite demonstrar que o social também atua numa escala individual, de ordem psíquica e subjetiva (AMÂNDIO, 2016).

Seus trabalhos acerca do sucesso e do fracasso escolar de crianças de meios populares na escola primária colocam o autor na

dianteira da análise da cultura escrita e das interpretações do ambiente escolar (LAHIRE, 1993, 1997, 2003). A teoria de Lahire não se apresenta, portanto, como uma teoria geral, mas como a interação entre as investigações empíricas e as questões teóricas que são pontos permanentes de debate e da reflexão sociológica. Para Lahire, a grande lacuna na obra de Bourdieu está em não olhar, mais detidamente, para a constituição dos indivíduos em sua forma particular, ou seja, não perceber a fabricação do *habitus* enquanto um caso individual, olhando-o apenas em seu aspecto coletivo. A partir dessa observação, o autor desenvolve uma postura metodológica que o afasta definitivamente de Bourdieu, a qual denomina de “sociologia de escala individual” (LAHIRE, 2005a:12).

Lahire indaga-se sobre como famílias com condições socioeconômicas semelhantes acabam gerando filhos com desempenhos escolares diferentes. Na busca de uma resposta objetiva para essa questão, o autor destaca, por meio de histórias de vida, a forma como as variações ocorrem e como se diferenciam de um ambiente para outro, de indivíduo para indivíduo, colocando em xeque a interpretação de Bourdieu, que acredita fortemente na reprodução, como se essa ocorresse, homogeneamente, em cadeia, para todas as faixas e grupos da sociedade. Sem refutar a teoria da reprodução em si, Lahire sustenta que a teoria de Bourdieu mascara as práticas socializadoras e inovadoras que as famílias pobres desenvolvem como estratégias disposicionais, revelando que tais práticas se originam de diferentes contextos de educação e de diferentes vivências no sistema escolar e social, não seguindo e não sendo geradas por apenas um único *habitus* (LAHIRE, 2001, 1997). De acordo com o autor, esse erro interpretativo mostra que Bourdieu não aprofundou a constituição ou fabricação do *habitus* enquanto um caso individual, desprezando essa possibilidade ao insistir que o *habitus* é um conhecimento adquirido, um capital que indica somente a disposição incorporada, quase postural e identitária do grupo e da classe de origem.

De tal perspectiva, não podemos pensar o indivíduo apenas pelo princípio da conduta ou do local a que este se encontra transitoriamente filiado. Diferentemente de Bourdieu, Lahire conclui que é através das variações culturais e de suas práticas que os estudantes aprendem na escola (a partir da escrita e da linguagem) que podemos identificar e confirmar sua diversidade e complexidade. O *homem plural* de Lahire (2002, 2012a), em

oposição à herança defendida por Bourdieu, conseqüentemente nada mais é do que a representação daquele estudante que não participa apenas de um único universo socializador, nem vive sob a batuta de uma única ordem moral: as características e as experiências pessoais que marcam sua trajetória escolar são múltiplas e diversas e, por isso, em boa medida imprevisíveis.

De acordo com Lahire, o esquema apresentado por Bourdieu revela um tipo de interpretação que empurra o pesquisador para uma observação mais finalística das estruturas sociais, impondo um enfoque determinista da análise das dinâmicas sociais. Da perspectiva reprodutivista, o conceito de *habitus* não permite explicar as variações de comportamentos e disposições existentes no âmbito de um mesmo grupo de origem. No entanto, essa seria uma abordagem superficial da questão, pois há aproximação entre a compreensão dos autores: tanto para Bourdieu como para Lahire, nem todos os contextos sociais devem ou podem ser considerados campos, da mesma forma que as práticas sociais não podem advir única e exclusivamente do cruzamento de um *habitus* e de um campo⁵. Assim, a concepção de que origens sociais semelhantes produzem *habitus* homólogos, compreendidos como uma fórmula geradora de práticas e ações dos sujeitos, não se sustenta teoricamente. Em oposição a essa ideia, Lahire dá primazia à valorização do passado incorporado e aos contextos nos quais os indivíduos circulam e aprendem.

É importante observar, porém, que, para esse autor, a sociologia da escala individual ou disposicionalista, como é conhecida, não deve ser confundida com uma sociologia psicológica, que exigiria outro embasamento e outros instrumentos de análise. Mas deve se apropriar de métodos de pesquisa mais flexíveis do que a abordagem sociológica em larga escala, de modo que possa captar a informação particular, não a genérica. Veremos assim que, ao interpretar os casos de sucesso escolar, que não eram até então aprofundados pela macrossociologia, Lahire demonstra que esses casos não são exclusivos de uma única classe, podendo surgir onde menos esperamos encontrá-los.

Nesse sentido, o debate teórico aqui proposto, que encaminha nossa pesquisa de campo, nos interessa, sobretudo, pelo fato de que o Brasil viveu, nos últimos tempos, um quadro de expansão universitária que mudou o perfil do estudante. A heterogeneidade se tornou comum e mais evidente no ambiente das universidades

⁵ Para Bourdieu, a própria escola não pode ser percebida como campo, mas como uma instituição; a universidade também é uma instituição, que não se confunde com o campo acadêmico.

brasileiras, uma situação que, em razão de sua contemporaneidade, carece de estudos amplos e variados para sua descrição⁶.

Os estudantes de sucesso escolar no contexto nacional: qual sucesso? como ocorre?

Voltando ao ponto inicial, vimos que o período de expansão universitária, ocorrido entre 2004 e 2017, alargou a mobilidade educacional, expandindo as possibilidades de acesso ao sistema de ensino superior por parte das classes populares (PEREIRA, 2019, AGUIAR NETO, 2019a). Porém, esse dilatamento não alterou a conjuntura desigual na educação de base nem tampouco as desigualdades socioeconômicas das famílias, que, no caso brasileiro, dependem de uma estrutura material e de políticas públicas para formar seus filhos no nível universitário e conseguir ascender socialmente⁷. A fim de avaliar os reflexos da expansão educacional nas classes populares e da igualdade de oportunidades educacionais, nosso estudo se ateve a estudantes que, superando a expectativa (em razão das estatísticas negativas), conseguiram ingressar em cursos universitários disputados e com as maiores notas de corte, tais como a Medicina, o Direito, a Psicologia, a Administração, as Engenharias, a Arquitetura, entre outros, sendo considerados, por conta disso, de “sucesso escolar”. Mas quem são esses estudantes? Como se relacionam com a escola? Qual a relação de sua família com a instituição escolar? Quais os projetos e estratégias familiares para assegurarem sua longevidade escolar? Eles se consideram estudantes de sucesso?

O universo dos participantes é composto por estudantes matriculados em uma graduação, em 2018/2019, no estado do Rio Grande do Sul, cujas instituições de ensino foram destacadas pelo Censo da Educação Superior de 2017–2018. Foram entrevistados sete estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – instituição pública, situada na capital, fundada em 1934, com 29.637 alunos em 88 cursos – e sete estudantes da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – instituição comunitária, situada no interior do Estado, fundada em 1993, com 10.718 alunos em 67 cursos. Trata-se de jovens oriundos do ensino fundamental e

⁶ Cabe frisar ainda o paralelo que pode ser feito com a situação dos estudantes e o contexto universitário analisados por Bourdieu e Passeron na França, que também, à época, vivia um momento de expansão do ensino superior.

⁶ Outras pesquisas também verificaram essa característica, como, por exemplo, Gonçalves e Ramos (2019).

médio público, na faixa etária entre 18 e 19 anos, ou seja, com idade equivalente à média de entrada dos estudantes no sistema universitário.

Privilegiamos uma abordagem qualitativa, conforme a abordagem da microssociologia proposta por Lahire (1997, 2002), com base na coleta via formulários escritos e entrevistas com cada discente, para poder tratar das relações estabelecidas por eles através do *valor* ou da *qualidade* que atribuíam às experiências vividas, vistas principalmente em comentários apreciativos, bem como na recorrência de determinados assuntos, que constituem padrões ou ideias emergentes e que respondem às questões apresentadas. O *corpus* documental foi organizado e analisado com a ajuda das ferramentas do *software* NVivo 11⁸, que permitiu uma leitura mais sistemática das informações coletadas face a face. As respostas das entrevistas foram transcritas e, depois, cruzadas com as informações fornecidas por escrito no formulário. Desse material pode-se abstrair dois diferentes modelos de leitura: uma leitura linear das respostas obtidas de cada participante, que compõem uma espécie de narrativa, e uma leitura por tópico, ou seja, temática, que reúne a transcrição das falas de todos os participantes sobre determinado tema, como a composição familiar, a educação fundamental, o ensino médio, trajetórias escolares, estratégias, entre outras questões. Os dados extraídos dos formulários ajudam a contextualizar o grupo de participantes, ao passo que as transcrições servirão de ilustração para nossos comentários mais analíticos.

Dos quatorze estudantes da amostra, (11) se declararam brancos e (3) negros, desses estudantes, (4) se declararam com renda mensal de 1 a 2 SM, uma renda muito baixa; (5) estudantes declararam renda mensal de 3 a 4 SM, uma renda considerada média: jovens que recebendo ajuda financeira através de mesada ou ajuda de custo. Depois, (5) estudantes declararam renda mensal de 4 a 5 SM, uma renda relativamente alta dentro do esperado, e que destoa do conjunto analisado, mas que não pode ser descartada, visto que esses estudantes contemplam o principal critério da amostra, ou seja, todos eles são oriundos do ensino fundamental e médio da escola pública e estão matriculados em cursos concorridos e prestigiados do sistema universitário⁹.

⁸Qualitative Data Analysis Software – NVIVO 11. Disponível em: <
<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home> >. Acesso:
14/08/18.

⁹ Não tivemos ocorrências ou identificação de estudantes índios ou indivíduos de origem oriental de baixa renda nesses cursos.

Em relação à formação escolar dos pais, nenhum deles alcançou o ensino superior. Os pais desses estudantes ocupam profissões técnicas de, no máximo, nível médio ou profissões baseadas em habilidades manuais, tais como motorista, marceneiro, encanador, agricultor. Tal situação confirma uma assertiva em relação à sua posição social e profissional, identificada tanto por Bourdieu ([1970], 2014) como por Lahire (1993, 1997): pais com menor escolaridade ocupam profissões de menor renda e qualificação. As mães desses estudantes, por sua vez, apresentam profissões como chefe de cozinha, empregos de renda média (técnicos) ou, no máximo, quando têm curso superior, como professoras do ensino fundamental ou auxiliares técnicas.

Não seria exagero classificar, desse modo, a maior parte desses estudantes, em função da diversificação de renda/profissão/posição dos progenitores, como de “classe média baixa”, ou seja, no limite do que podemos considerar classe média. No tocante aos estudantes da universidade federal (UFRGS), pode-se dizer ainda que, uma parte deles depende de bolsas e auxílios, como a PRAE, o PIBID, entre outros, para se manterem ativos no ambiente acadêmico. Situação distinta daquela dos estudantes da universidade comunitária (UNISC) aqui levantados, em que as famílias tiveram que se organizar antecipadamente para custear os estudos dos filhos, utilizando-se muitas vezes da poupança, da aposentadoria ou da ajuda de parentes mais próximos. No cômputo geral, nossos entrevistados apresentam situações financeiras diferenciadas, bem como organizações familiares distintas, compondo um grupo heterogêneo sob diversos aspectos.

Penetrando em suas falas, percebemos que o núcleo familiar, em meio a essas distinções, é identificado positivamente como fonte de incentivo e segurança, que legitima os sonhos e suas disposições, visto pelos aspectos da união e do comprometimento escolar, como nos relata Iara¹⁰:

“A lembrança que tenho da minha infância é que meus pais sempre trabalharam muito, mas sempre tentaram [...] dar atenção para nós. Por isso acredito que os dois sempre estiveram presentes na minha vida escolar”.

As mães e avós constituem, por sua vez, um denominador comum: são, normalmente, uma sólida referência para a escolarização dos

¹⁰ Todos os nomes foram inventados, funcionando apenas como etiquetas denominativas para os entrevistados.

filhos e/ou netos¹¹, mostrando-se mais presentes em sua formação estudantil. A influência feminina no letramento pode ser identificada na fala de João, que afirma que foi sua avó que despertou nele o gosto pela leitura: “[...] *A minha avó é doméstica [...], mas só agora ela conseguiu terminar os estudos com muito esforço [...], e sofrimento [...], e mesmo assim me incentivou a ler e estudar [...]*; e também em Lara, segundo a qual, a mãe, “*Além de [ela] falar para a gente estudar, ela sempre estava fazendo alguma coisa ligada ao ensino, um curso, alguma especialização de cozinha, [...]*”. São estudantes, como podemos observar, ligados às experiências de socialização, que têm no hábito da leitura e no comportamento proativo dos membros da família, o impulsionamento necessário para alavancar a carreira escolar.

A natureza desses estímulos e da “ação pedagógica” exercida pela família pode também se dar pelo apoio material. Membros da família que são vistos trabalhando para suprir as necessidades materiais da escola, fazem com que, seguidamente, os contextos escolar e familiar sejam valorizados, como podemos ver no discurso de Ana:

“A minha família não tinha privilégio, não tinha dinheiro, mas [...] os meus irmãos sempre me apoiaram quando eu precisei. Eles se esforçaram para me ajudar, por exemplo, antes de entrar na universidade, eu consegui fazer um semestre de cursinho que meu irmão ajudou a pagar.”

Assim, ao mesmo tempo que as maneiras como a organização das famílias dão forma a diferentes tipos de encaixes, elas também dão origem a diferentes *estilos de sucesso escolar* (LAHIRE, 1993, 2007). Portanto, parece haver, como resultado desse processo de construção do outro, uma identificação com os estilos moldados pela atitude participativa do grupo, sobretudo em relação à visão que sustenta sua manutenção na escola, e que se traduzem em estímulos emocionais precoces – um capital subjetivo – que os influencia e os conduz na vida estudantil. Tal capital subjetivo, que aponta para suas disposições, pode ser percebido na expressão da motivação por parte dos estudantes, como vemos na fala de Juraci:

“[...] a minha escola de ensino fundamental [...] fica num bairro carente, um bairro que tem o maior índice de violência da cidade, [...]. Percebendo isso, eu vi que a saúde daquela população era

¹¹ Outras pesquisas também verificaram essa característica. Ver, por exemplo, Silva (1999); Santos (2009); Castro (2012); Gonçalves e Ramos (2019).

afetada de alguma forma por aquelas dificuldades todas [...]. Eu penso um dia em usar a minha profissão para promover o bem, fazer uma coisa boa para aquela gente. Como médico, eu vou poder fazer isso porque sei que eles vão me respeitar."

A instituição escolar é, dessa forma, bastante apreciada pelas famílias, bem como pela vizinhança e pelos parentes, tornando a relação desses estudantes com as práticas educativas positiva, diferentemente do que sugeria Bourdieu ([1964] 1985), que pensava que somente os estudantes da classe média e das elites são propensos a tal feito. Para ele, haveria, de início, uma oposição natural à cultura escolar nos meios populares que criaria um fosso entre a cultura da casa e a cultura da escola, o que não se verificou no grupo observado. A resposta de Lia dá pistas do modo como as famílias de origem popular se interessam pela nova realidade dos filhos no ensino superior:

"[...] a minha família é pequena e vem do campo [...]; eles me apoiam e esperam de mim que eu me torne uma boa biomédica [...]. Quando eu vou lá, eles me perguntam sobre o curso, sobre o hospital, os laboratórios, essas coisas [...], nunca deixam de perguntar[...]".

Assim, se é verdade que a herança familiar compõe um *habitus* que ajuda a definir as condutas dos jovens diante do ambiente escolar, é verdade também que, quando são criadas oportunidades, as famílias do campo ou de baixa renda vão buscar esse investimento escolar mesmo que não tenham a experiência escolar e o capital cultural esperados. Dessa forma, o fato de estarem inseridos no sistema de ensino superior não é decorrência de uma ação fortuita, mas de uma estratégia consciente relacionada à perseverança e ao aproveitamento das oportunidades, que vão se concretizando em focos de interesse nos processos de transmissão e de patrimônio cultural: "[...] o meu objetivo é me formar e sair para advogar [...] quero seguir a carreira pública e ser funcionária pública [...]. Tudo que faço aqui dentro tem como objetivo o concurso da Polícia Civil [...].", relata Maria.

Os casos identificados não ficam restritos a um estereótipo em que coincidem faixa de renda e grupo étnico-racial; ou seja, não correspondem exatamente àqueles que se encontram na parte mais pobre da sociedade e que, quando presentes na universidade e nos cursos de grande prestígio social e científico, poderiam ser considerados realmente *casos improváveis de sucesso escolar*, sendo a renda (ou, a falta dela) um fator determinante de sua

vulnerabilidade. As situações são múltiplas, como pode ser observado no relato de Juraci:

“[...] por ser negro, eu considero que eu tive o privilégio que muitos meninos do meu bairro não tiveram que era não ter que trabalhar [...], diferente do meu vizinho da mesma idade que trabalhava para ajudar em casa [...]. Sabe, foi privilégio ter um pai que me incentivava e uma mãe presente [...], uma situação melhor que a situação dos outros meninos da rua [...]”.

Essas falas são ilustrativas de estudantes que, provavelmente, já ocupavam a camada “alta” da escola pública, situando-se entre uma classe baixa ou média baixa em termos de renda (capital econômico), e que tiveram condições de aproveitar as oportunidades abertas pelas políticas públicas durante o período de expansão do ensino, contando com uma estrutura familiar de apoio e incentivadora de práticas de letramento.

Essa perspectiva nem sempre é observada pelos próprios estudantes. Seus relatos apontam para um sucesso percebido como algo eminentemente pessoal – um mérito próprio e/ou da família –, sendo as diferenças escolares compreendidas por esses estudantes como naturais ou naturalizadas. Como dizem Bourdieu e Passeron ([1970] 2014), na perspectiva do “culto do dom”, trata-se de um estudante empoderado, tal como expõe, com naturalidade, o discurso de José:

“[...] Eu ainda não reprovei em nada [...], mas muitos dos meus colegas que entraram junto comigo no curso e que vieram do ensino médio já ficaram para trás [...]. Não me acho arrogante por saber que eu sei mais que os outros [...]; desde pequeno eu sabia que era diferente [...]”.

Dentro deste novo ambiente socializador, é à ideia de mérito, traduzida, muitas vezes, em suas palavras por *esforço, dedicação, estudo*, entre outras, que tendem a se apegar.

As entrevistas são reveladoras também da relação desses estudantes com a “alta cultura”, aspecto também tratado por Bourdieu. Por mais diferentes que sejam os contextos da França dos anos 1960 e do Brasil do século XXI, o que o teórico observou pode se aplicar bem à realidade escolar brasileira moldada pelo pensamento escolar francês, verificado também dentro da universidade. A escolha do curso universitário constitui, desse modo, mais um dos traços comuns a esses estudantes de sucesso escolar: diferentemente de outros, esses jovens não estão inscritos nos cursos

em que lhes foi possível entrar, mas nos cursos que *escolheram* estar, demonstrando apreço a eles e confiança no que o valor do diploma pode proporcionar em termos de condições de trabalho e ascensão social. O testemunho de João revela bem esse sentimento:

“[...] para um estudante preto e gay chegar aonde eu cheguei [...], um curso de Medicina [...], ele tem que realmente se dar bem na escola e com a família [...]. Sabe, depois que eu saí do ensino médio e entrei na universidade, eu superei muita coisa na minha vida [...], e agora no curso estou fazendo novos amigos que eu quero levar onde eu vivo [...] para eles verem como é a realidade da Restinga [...]”.

Ao mesmo tempo – e por paradoxal que possa parecer – a expansão no campo universitário, tal como foi realizada, evidencia, por sua vez, que não houve uma democratização profunda da sociedade capaz de alterar a forma como esses estudantes se distribuem no sistema escolar: dentro dessa lógica, os estudantes de origem popular continuam sendo uma minoria nos cursos mais concorridos e disputados, consciência que adquirem nos bancos universitários. As palavras de Lara expõem com clareza essa dificuldade de se movimentar no contexto social e educacional brasileiro:

“[...] A minha formação foi toda em um colégio estadual [...], era uma escola central que tinha uns 500 alunos, mas que nem sempre tinha professores para todas as matérias, então, era bem difícil estudar lá. [...] Essas coisas eu acredito que atrapalharam a minha formação escolar [...], acho que saí da escola com menos conteúdo do que é o obrigatório, por isso, eu tive que fazer cursinho para compensar [...]”.

Ao se depararem com a realidade na academia, com situações em que, muitas vezes, não são os mais capazes ou preparados, os estudantes deixam de perceber as diferenças escolares como naturais, passando a vê-las como *estruturais*, sendo suas dificuldades e lacunas atribuídas ao professor, à universidade, à falta de recursos financeiros etc. Como diz Lara em sua fala:

“[...] hoje eu vejo que, pela Arquitetura ser um curso que exige tempo integral, eu não consigo fazer tudo que me cobram [...], isso atrapalha [...], me afeta muito [...], tem muita gente aqui dentro que é filha de arquiteto ou de engenheiro e que já sai empregada, [...] eles têm as melhores oportunidades [...]; mas para a gente que é mais pobre, tudo aqui dentro é mais difícil [...]”.

Em outros casos, porém, as restrições que dificultam sua ascensão estão identificadas como as limitações da escola pública, sobretudo no nível médio, como atesta Caio:

“[...] até hoje eu tenho dificuldade para escrever uma redação em português e para compreender os textos em inglês [...]. A maioria dos estudantes do curso não tem essa dificuldade [...]. O meu ensino médio foi muito fraco [...], na verdade, eu tive três anos de inglês no ensino médio que não me servem para nada.”.

Entendemos que as entrevistas corroboram a ideia de que o capital subjetivo, enquanto propulsor de mobilidade, está relacionado à maneira como os estudantes conseguem mobilizar suas disposições para a ação, transformando-as, no caso daqueles mais resilientes, em mobilidade social e profissional. O que ocorre é que, ao passarem pelo sistema educacional, eles tendem a ajustar suas expectativas pessoais às possibilidades objetivas de sucesso que vão se tornando cada vez mais difíceis após saírem do ensino médio, distanciando-se à medida em que ascendem escolarmente. Ana traduz, em sua entrevista, a transitoriedade do sentimento de sucesso escolar:

“[...] Eu não era bem-sucedida quando cheguei na universidade; [...] eu fiquei bem frustrada, foi quando eu atrasei no primeiro ano e foi difícil, fiquei desolada. Mas eu me considero bem-sucedida se me comparo com as meninas do colégio, elas ainda moram fora, a maioria já se casou, as outras eu acho que elas não saem mais de lá. [...] A gente vê que não é todo mundo igual realmente. Aqui na universidade a gente vê que tem gente com mais facilidade, mais privilégios, e o fato de eu ainda não ter desistido de tudo e ter continuado tentando fez a diferença em relação às minhas amigas de infância”.

Em outras palavras, observamos que o sucesso escolar, da perspectiva desses estudantes, é o sucesso visto retrospectivamente, não de seu tempo presente, de sua experiência universitária. Quanto a esta, o período de expansão do ensino superior parece ter sido curto demais para que fosse possível desenvolver, dentro do ambiente escolar brasileiro, uma lógica de que a universidade também é um bem público e/ou de que os cursos de prestígio – concorridos, com médias muito altas – não são patrimônio, ou não deveriam ser, de famílias e, sobretudo, de classes sociais. Falamos, mais amplamente, nesse caso, de uma cultura escolar e de uma experiência pública por parte dos estudantes de origem popular que talvez não tenha tido tempo suficiente de se

desenvolver, diferentemente das instituições e dos estudantes franceses analisados por Bourdieu, Passeron e Lahire.

Considerações Finais

Apoiados nas críticas que Lahire faz da teoria da reprodução e em uma abordagem metodológica microssociológica, relatamos nossa pesquisa que acaba confirmando a importância da teoria bourdieusiana e o conceito de *habitus* para o estudo das desigualdades, mas que confirma a existência de um tipo de “capital subjetivo”, não previsto na teoria bourdieusiana, que favorece o êxito escolar, tornando-se determinante para o indivíduo se desenvolver no ambiente universitário e profissional. Entendemos também que as correlações desiguais na distribuição dos capitais, ao contrário do que imaginavam Bourdieu e Passeron, revelam diferentes estratégias escolares que são assumidas individualmente, com sentido único, apontando para como esses estudantes vindos de uma mesma classe de origem apreendem e se adequam à cultura escolar e, depois, universitária, o que nos distancia de uma interpretação coletivista, vinculada a um único *habitus* familiar e escolar.

Ao nosso ver, por um lado, as variáveis de ordem psicológica e contextual, desprezadas por Bourdieu, quando somadas às características da família (renda), da comunidade, da relação com os professores, das estratégias de aprendizagem e das características próprias dos capitais necessários para se fazer presente no ambiente de disputa, permitem explicar, com maior profundidade, como o sucesso e/ou fracasso escolar se constituem de maneira tão diversa e distinta nos meios populares. Por outro lado, insistimos que a análise e a teoria apresentada por Bourdieu e Passeron, não podem ser menosprezadas, afinal, ajudam a explicar como os capitais relacionados ao sistema de ensino e à classe de origem atuam na (re)produção dos processos de desempenho. Dessa maneira, a diversidade encontrada no ambiente universitário entre os indivíduos de uma mesma categoria social – no caso de nossa pesquisa, estudantes universitários oriundos da escola pública – não anula a ação do *habitus* proposta pelo autor e, mais globalmente, da teoria da reprodução; mas evidencia a importância de se olhar, de modo complementar, para as particularidades, os desvios, as exceções.

Nesse sentido, entendemos que os casos aqui apresentados constituem situações de exceção ou, simplesmente, casos *de*

sucesso escolar – relativamente ao ensino médio sobretudo –, uma vez que se trata de estudantes que, não apenas enfrentam uma condição socioeconômica de desvantagem se comparados a seus colegas de curso, como superam os pais em relação ao nível de escolaridade e, talvez, além de superarem seus pais, superam os irmãos dentro do contexto escolar. Ainda assim, não configuram, no entanto, casos de *transfuga social*¹², como identifica Lahire, ou seja, de indivíduos que tendem a alcançar uma consciência e um *status* social, cultural e profissional superior a seus progenitores e parentes, uma vez que são universitários e não têm sua carreira e profissão definidas.

Dessa forma, a noção de capital subjetivo identificada nesse texto destaca o caráter pessoal que envolve as ações e as disposições, tendo em vista que é desenvolvido a partir das experiências e das trocas culturais e simbólicas estabelecidas pelos indivíduos com o núcleo socializador e com a sociedade. Trata-se de uma noção que não separa o capital social e cultural das subjetividades dos sujeitos, que são individuais, permitindo revelar as influências de um capital que atua em todas as esferas da vida social e, portanto, dentro e fora das esferas familiar e escolar, ajudando a definir e (re)pensar as situações de desigualdades e de distribuição das oportunidades escolares. Por isso, os indícios que obtivemos no campo nos levam a crer que o sucesso escolar em meio popular está diretamente ligado à maneira como os estudantes, através desse capital subjetivo organizam seu capital social e cultural e, como isso, somado às suas experiências pessoais adquiridas no ambiente escolar e nas interações sociais, produz estruturas mentais e sociais resilientes e empoderadas, cujo objetivismo lhes permite romper com os sentimentos de exclusão e vulnerabilidade intrínsecos ao ambiente popular, transformando essas estruturas sociais incorporadas em ações que lhes atribuem papel de destaque em um contexto socioeconômico em que são minoria.

Para concluir o debate, é importante frisar que a conquista desses estudantes, mesmo que nem sempre reconheçam, é fruto igualmente das políticas públicas que favoreceram as camadas de baixa renda. Assim, esses indivíduos, mesmo que pudessem contar com um capital subjetivo potencializado, não deixaram de ser sustentados por um projeto político e ideológico inclusivo. Na verdade, ambas as forças parecem contar nessas trajetórias, o que mostra que a posição desses estudantes não é irrestrita, nem

¹² Fonte: Diálogos Transatlânticos: Bernard Lahire y Gabriel Kessler. Canal Encuentro. TV Argentina, jun/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TZ6AuYTHUk>

onipotente. Resta saber, no entanto, em que medida conseguem obter sucesso em sua próxima etapa – seja na carreira acadêmica ou científica, seja na inserção no mercado de trabalho – e, assumindo esses lugares, quais as repercussões dessa mobilidade, não apenas para suas famílias, mas para a sociedade de maneira geral, ou seja, que efeito surtirão para o capital subjetivo das gerações mais jovens.

Referências

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposição: reflexões sobre a prática de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire**. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 18, nº 42, p. 294–327, mai/ago, 2016.

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. Da escola pública à universidade: trajetórias de sucesso escolar. **Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, PUCRS, 2019a.

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. **Trajetória escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível?** Revista Barbároi – Departamento Ciências Humanas, Ed. UNISC, n. 54, Edição Especial, 2019b.

AMÂNDIO, Sofia Lai. **O fio Constitutivo da Sociologia empírica de Bernard Lahire**. Revista Sociologia, Problemas e Práticas, nº 76, p. 33–49, 2014

BARROS, Aparecida S.X. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 36, n.131, p. 361–390, abr/jun, 2015.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018** – (DEEP): Principais Resultados, Brasília (DF), (MEC), 2019.

BORBA, Thamires. Miele. Desigualdade na educação superior: acesso e permanência de bolsistas PROUNI na PUC/RS (**Dissertação de Mestrado**) **Pós-Graduação em Ciências Sociais**, Porto Alegre, RS, Pontifícia Universidade Católica, 2017.

BOUDON, Raymond. **L'inegalité des chances**, Paris, Ed. Armand Colin, 1973.
BOURDIEU, Pierre; **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers; les étudiants et la culture**. Paris: Éditions de Minuit, [1964], 1985.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, habitus e prática. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989–1992)**. Paris: Raisons d' Agir/Seuil, 2012

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 2004.

Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, Ed. Vozes, São Paulo, [1970], 2014.

CASTRO, Vanessa. **Determinantes do sucesso educacional: um olhar sobre as trajetórias educacionais de sucesso**. Revista Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 7, n1/2, jan/dez, 2012.

DRUEZ, Elodie. **Réussite, racisme et discrimination scolaire** : l'expérience des diplômés d'origine subsaharienne en France. Rev. Terrains e Travaux n° 29, Paris, p. 21-41, 2016/2.

DUBET, François. Les lycéens. Éditions du Seuil, avril, 1991.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Caderno Pesquisa. São Paulo, v. 34, n.123, p. 539- 555, dez. 2004. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> >. Acesso em: 23 fev. 2020.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves; RAMOS, Marília Patta. **Sucesso no Campo Escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil**. Revista Educação Sociedade, Campinas, v. 48 e0188393, 2019.

GURGAND, Marc ; MAURIN, Éric. ; **Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France**. Annales Histoire et Sciences Sociales, p. 845-859, 2006.

JOURDAN, Anne. NAULIN, Sidonie, **Héritage et Transmission dans la Sociologie de Pierre Bourdieu** Réseau Canopé Idées Économiques et Sociales, n° 166, p. 6-14, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et inégalités scolaires**. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire. Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1993.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradutores: Ramon Américo Vasques e Sônia Goldefefer, São Paulo, Ed. Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Le travail Sociologique de Pierre Bourdieu : Dettes et Critiques**, Colection Poche Sciences Humaines et Sociales Ed. La Découvert, p 332, 2001.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural – Os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, p. 19-46., 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições. Para uma sociologia da escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n° 49, p. 11-42, Lisboa, Portugal, 2005.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **la Raison Scolaire. Ecole et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir**, Presses Universitaires de Rennes, Ed. Paideia (ESS), 2007.

LAHIRE, Bernard. **Do homem plural ao mundo plural**. Entrevista concedida a Sofia Amândio. *Análise Social*, 202, v. XLVII, p: 195-208, 2012a.

LAHIRE, Bernard. De la teoria del habitus a una sociologia psicológica. **Revista de Investigación Educativa**, núm. 14, enero-junio, p. 75-105, 2012b.

Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo

LAHIRE, Bernard. **A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização**. Em: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015. Pp. 1393-1404. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1393.pdf>.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, nº88, jun/2015.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. Os Herdeiros: Fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v 36, nº 130, p. 47-62, jan/mar, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº78, abr/mai, 2002.

PEREIRA, Lucinéia de Souza. O estudante de camadas populares na universidade pública: permanência garantida? **Cadernos de Pedagogia**, v. 12, n. 24, p. 16-29, jan/fev, 2019.

PIOTTO, Débora Cristina. **Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares**. Ed. Pedro & João Editores, São Carlos (SP), 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das Cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. **Tese de Doutorado (Departamento de Educação)** – Universidade Federal da Bahia – UFB, Salvador (BA), 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.20, pp.60-70. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05> > acesso em 30 de jul de 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde** – Universidade Federal da Bahia – ano 2017a.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, in **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, n ° 23, 31– 50p., 2017b.

SILVA, Jailson de Souza. “Por que uns e não outros?” Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. **Tese de Doutorado (Departamento de Educação da PUC)**, Rio de Janeiro (RJ), Ed. Pontifícia Universidade Católica (PUCRJ), Tese de Doutorado, 1999.

REGO, Tereza Cristina (org.); **Educação, escola e desigualdade**. Editora Vozes, São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, Coleção Pedagogia Contemporânea, 2011.