



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA



LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA SILVA

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE SUCESSO EM CONTEXTOS
SOCIALMENTE DESFAVORÁVEIS: UMA ABORDAGEM
INTERSECCIONAL COM LICENCIANDOS DE MATEMÁTICA**

Caruaru

2019

LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA SILVA

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE SUCESSO EM CONTEXTOS
SOCIALMENTE DESFAVORÁVEIS: UMA ABORDAGEM
INTERSECCIONAL COM LICENCIANDOS DE MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciado em Matemática.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Prof^o. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Caruaru
2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586t Silva, Luiz Felipe de Oliveira.
Trajetórias educacionais de sucesso em contextos socialmente desfavoráveis: uma abordagem interseccional com licenciandos de Matemática. / Luiz Felipe de Oliveira Silva. - 2019.
66 f. ; il.: 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Rendimento escolar. 2. Sociologia educacional. 3. Educação matemática. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-356)

LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA SILVA

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE SUCESSO EM CONTEXTOS
SOCIALMENTE DESFAVORÁVEIS: Uma abordagem interseccional com
licenciandos de matemática**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciado em Matemática.

Aprovado em: 11/12/2019

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Marcílio Ferreira dos Santos (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Carla Patrícia Acioli Lins (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

*If you can't love yourself
How in the hell you gonna love somebody else?*

- RuPaul Charles

AGRADECIMENTOS

As pessoas queridas da minha vida pela qual eu faço esta dedicatória, gostaria de começar dizendo que qualquer agradecimento é insuficiente para demonstrar o tamanho do meu amor e da minha gratidão. Certamente tiveram muitos momentos em que eu mesmo não acreditava em mim, mas vocês me encorajaram e foram a minha força. O meu muito obrigado a todos vocês;

À **Deus**, pelo dom da vida;

Ao meu orientador **Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda**, que gentilmente aceitou o desafio em me conduzir durante esta etapa em minha vida. Obrigado pelo carinho, pela paciência, e por sempre acreditar no meu trabalho. Sua atenção foi essencial para a concretização dessa pesquisa e espero que possamos trabalhar mais vezes juntos;

À minha mãe **Luciana Bezerra da Silva**, que esteve sempre lutando por mim e me fazendo acreditar que eu era capaz. Mãe, sei que é clichê, mas eu não poderia ter mãe mais especial que você. Eu te amo, eu te amo, eu te amo;

Ao meu pai **Jadiel Florêncio de Oliveira**, que mesmo um pouco mais distante, luta cada dia pelo meu futuro e do meu irmão. Pai, sei que o senhor nem gosta de ouvir isso, mas eu te amo, viu?;

Ao meu irmão **Matheus de Oliveira Silva**; que cresceu junto comigo e viu o esforço dos nossos pais para nós termos uma ótima educação. Irmãozinho, chegou a minha vez e tenho certeza que logo chegará a sua. Nunca duvidei da sua capacidade! Eu te amo, apesar de você ser um chato;

À minha avó, **Maria José de Oliveira**, que eu sei que chorou e orou por mim mesmo sem eu saber. Vózinha, sei que a senhora nem vai ler isso, mas eu só tenho a agradecer a senhora. Desde pequeno a gente criou uma conexão que ninguém destrói e saiba que eu estou muito feliz em saber que a senhora vai conseguir me ver formado.

À minha avó **Maria José Ferreira de Oliveira**, que mesmo não estando mais entre nós, tenho certeza que está vibrando junto comigo.

Ao meu mais especial amigo **Lucas Gabriel Duque Amâncio**, com quem eu pude contar e desabafar em momentos difíceis, mas também celebrar em dias felizes. Muito obrigado por estar sempre comigo e me incentivar diariamente. Tenho certeza que

amizades como a nossas são raras, então eu só posso agradecer a Deus por ter te colocado em minha vida. Nunca que se esqueça que você é muito especial e que você pode conseguir tudo que quiser, porque você é incrível. Te amo;

Ao meu amigo **Everson Silva Cabral**, por todo apoio nessa minha trajetória. Só a gente sabe o quanto a universidade foi cruel conosco em alguns momentos. Muito obrigado por me permitir partilhar meus anseios. Tenho certeza que eu fiz um amigo para o resto da vida;

À minha amiga **Larissa Suellen Gomes Andrade de Lima**, que me fez rir, gargalhar e *desestressar* em momentos oportunos. Você foi aquela pessoa com quem eu pude desabafar assuntos que estavam me trazendo angústia. O meu sincero muito obrigado a você;

Ao meu amigo **Renato Carlos da Silva Vieira**, que mesmo um pouco mais distante, sempre tornava o ambiente mais leve e especial. Tenho muito orgulho do nosso quarteto fantástico. Pode ter certeza que ele ficará vivo para sempre em minha memória;

À minhas amigas **Ana Larissa e Amanda**, essa dupla que me fez sentir amado e constantemente levantava minha autoestima. Obrigado por me fazer sentir especial. Vocês sabem que eu sou péssimo em demonstrar sentimento, mas eu tenho um carinho bem especial por vocês;

Aos meus outros amigos, em especial **Gabriela e Thayná**, o meu muito obrigado. Cada palavra foi essencial para eu conseguir chegar até esta etapa. Cada um tem um lugar especial em meu coração;

Às minhas tias **Rosilane e Joelma**, que na forma delas me ajudaram e me incentivaram quando eu precisei. Obrigado por todo apoio não só a mim, mas a minha família. Serei grato pelo resto da minha vida;

Às minhas outras tias e tio, que eu sei que sempre acreditaram em mim;

À minhas primas **Katarina, Natália, Talita, Carol e Isabel** pelo apoio. Vocês sabem como a universidade é complicada. Com vocês eu pude dividir e compartilhar angústias e conhecimento;

Aos meus **amados professores** que passaram em minha vida. Vocês são uma referência para, se Deus quiser, meu futuro profissional.

E como dizia uma importante pensadora contemporânea, queria agradecer **a mim**, por nunca ter desistido dos meus sonhos.

RESUMO

Esse estudo surge da necessidade de compreender como se deu o sucesso escolar de estudantes pertencentes a camadas populares. A partir de um mapeamento de pesquisas anteriores sobre o tema, verificou-se que existem lacunas que evidenciem a importância da interseccionalidade nas trajetórias educacionais. Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar, a partir de uma abordagem interseccional, em que condições ocorre o êxito educacional de quatro estudantes de Licenciatura em Matemática. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os conceitos de Pierre Bourdieu, sobre as relações entre reprodução social e reprodução cultural, Bernard Lahire, no que tange às singularidades e Kimberlé Crenshaw e Patrícia Mattos, no que se refere a interseccionalidade, método que leva em consideração os diferentes fatores de opressão. Como procedimento de pesquisa recorreremos as entrevistas narrativas, importante recurso para se compreender contextos. Os resultados obtidos através das análises revelam que o sucesso escolar dos sujeitos da pesquisa deve-se principalmente ao capital cultural adquirido, mas também a fatores como a automotivação e a existência de uma figura de referência. Além disso, evidenciou-se a importância da interseccionalidade no contexto social dos entrevistados, visto que, em muitas das vezes, o preconceito e a discriminação interferiram no processo educacional.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Trajetórias educacionais. Interseccionalidade.

ABSTRACT

This study arises from the need to understand how the school success of students from the lower classes came about. From a mapping of previous research on the theme, it was found that there are gaps that highlight the importance of intersectionality in educational trajectories. Therefore, the general objective of this research is to analyze, from an intersectional approach, under which conditions the educational success of four undergraduate students in Mathematics occurs. For this, we use as theoretical reference Pierre Bourdieu's concepts about the relations between social reproduction and cultural reproduction, Bernard Lahire, regarding singularities and Kimberlé Crenshaw and Patrícia Mattos, regarding intersectionality, a method that takes into consideration the different factors of oppression. As a research procedure we use narrative interviews, an important resource for understanding contexts. The results obtained through the analyzes reveal that the academic success of the research subjects is mainly due to the acquired cultural capital, but also to factors such as self-motivation and the existence of a reference figure. In addition, the importance of intersectionality in the interviewees' social context was evidenced, as prejudice and discrimination often interfered in the educational process.

Keywords: School success. Educational trajectories. Intersectionality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	16
2.1	Objetivo geral	16
2.2	Objetivos específicos	16
3	A ESCOLA E O SUCESSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU E LAHIRE	17
3.1	Bourdieu e o desvelamento da escola como reprodutivista da desigualdade social	18
3.2	Bernard Lahire e a sociologia à uma escala individual	23
4	INTERSECCIONALIDADE: A INTERAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES FORMAS DE OPRESSÃO	30
4.1	A interseccionalidade como categoria analítica	31
5	METODOLOGIA	37
5.1	Instrumento de coleta de dados	38
5.2	Sujeitos da pesquisa	41
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
6.1	Interseccionalidade sexualidade/camada social	43
6.1.1	Eduardo.....	43
6.1.2	José.....	47
6.2	Interseccionalidade sobre mulher/camada social/de origem camponesa	50
6.2.1	Gabriela.....	50
6.2.2	Fernanda.....	55
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	61
	ANEXO A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS	65

1 INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um dos pilares de sustentação da sociedade. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, nos garante que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa perspectiva, a educação se constitui como direito fundamental e se apresenta como um instrumento indispensável para o fortalecimento da cidadania. No entanto, enquanto ambiente supostamente neutro de aprendizagem, a escola, apesar de buscar promover a diminuição de desigualdades econômicas, políticas, culturais, raciais, de gênero, de sexualidade, entre outras, acaba separando os sujeitos através de mecanismos de hierarquização.

Historicamente, no final dos anos 1960, ocorre um grande conflito da concepção de escola e do papel que esta deveria exercer como instituição fundamental para a constituição do indivíduo, formação de sociedade e mobilidade social. Com isto, surgem várias pesquisas que evidenciam o peso da origem social para o sucesso escolar do estudante, comprovando que o desempenho escolar não dependia apenas de “dons” individuais, mas de vários outros fatores oriundos da camada social na qual o indivíduo está inserido.

No Brasil, sucesso escolar em camadas populares é um tema que começou a ser pesquisado intensamente a partir da década de 1990. Estudos de diversos pesquisadores (PORTES, 1993; VIANA, 1998; SILVA, 1999; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; SOUZA, 2009) foram importantes para elucidar a importância da subjetividade e do capital cultural, social e econômico na vida dos estudantes.

Sendo assim, a busca pelas razões que tornam possíveis uma escolarização prolongada daqueles cuja probabilidade de chegar a concluir um curso de graduação tem se constituído a problemática de diversas pesquisas no mundo inteiro.

Nesse viés, as cinco pesquisas de Cilene Costa (2013); Lourranny Conceição (2018); Paulo Júnior, Fernanda Ostermann e Flávia Rezende (2013); Regina Dias (2017); Fernando Gonçalves (2015) foram selecionadas aspirando fazer um mapeamento mais recente do referido campo de produção de conhecimento. Os estudos foram selecionados a partir da temática relacionada ao sucesso escolar em meios populares.

No estudo realizado por Costa (2013), foi relatado a inquietação da autora quanto ao destino de jovens do município de Francisco Morato (SP). A autora percebeu que, após concluírem o Ensino Médio, muitos buscavam se estabelecer no mercado de trabalho sem cursar o ensino superior e, dentre os poucos que deram continuidade aos estudos, a maioria não procurava as universidades públicas. Sendo assim, Costa (2013) buscou analisar quais circunstâncias historicamente construídas foram fundamentais para o sucesso escolar de alunos do Ensino Médio público da cidade paulista que ingressaram em universidades públicas.

Em sua dissertação foi apresentado as pesquisas sobre sucesso escolar no Brasil, bem como as conclusões apontadas em tais estudos entremeadas pelos conceitos de Pierre Bourdieu. Ainda, apresentou os conceitos de capital econômico, cultural e social na perspectiva da teoria bourdieusiana e descreveu as singularidades propostas por Bernard Lahire.

Diante do apresentado, buscando responder seu problema de pesquisa, a autora utilizou-se da entrevista semiestruturada e conversou com cinco jovens (quatro mulheres e um homem) de camadas populares oriundos do referido município paulista. Assim, após a análise, Costa (2013) pôde constatar que no percurso até a universidade pública houve, em comum, houve uma participação fundamental da família na vida desses sujeitos e, além disso, as redes de relações sociais foram essenciais para que todos não desistissem de seus objetivos. Portanto, de maneira geral, a autora relata que o capital social foi o mais importante para a chegada ao ensino superior e dessa forma, sua hipótese de pesquisa de que a aquisição de capital social contribui para o sucesso escolar dos estudantes foi confirmada.

A segunda pesquisa nasceu a partir da necessidade de compreender as boas situações escolares de estudantes de camadas populares que obtiveram aprovação na Universidade Federal Fluminense (UFF) cujos pais possuem baixa escolaridade. O estudo foi realizado por Conceição (2018) e seu interesse pela pesquisa foi justamente por ter vindo de camada popular.

Como referencial, a autora apropriou-se das ideias de Bourdieu e Lahire, destacando: primeiro, os conceitos de capital cultural, social e econômico e como alguns sujeitos da pesquisa conseguiram ser exceção a regra mesmo diante das adversidades. Em um segundo ponto, Conceição (2018) relata que, além da ausência do capital cultural, econômico e social, podem existir diferenças secundárias entre as famílias que expliquem a alternância entre sucesso e fracasso escolar mesmo em situações de vida tão próximas.

Portanto, como metodologia a autora selecionou dois estudantes de licenciatura da UFF bolsistas de desenvolvimento acadêmico, oferecida pela PROAES destinadas a alunos de vulnerabilidade socioeconômica. Conceição (2018) justificou também a escolha pelos cursos de licenciatura, visto que estes são os mais escolhidos pelos alunos de camadas populares. Para mais, como instrumento de pesquisa, utilizou as biografias e as narrativas.

Portanto, como resultado, a autora percebeu que o hábito, a proximidade e a familiaridade com a leitura e a escrita no âmbito familiar favoreceram o sucesso escolar dos entrevistados. O lugar das famílias nesse processo também foi fundamental, manifestando-se de diferentes formas como investimentos pedagógicos, financeiros, disponibilidade de tempo, além da presença dos pais no cotidiano escolar e na ordem moral doméstica. Além disso, como indivíduos plurais, as disposições incorporadas e vivenciadas que orientaram as ações de cada um dos estudantes sujeitos da pesquisa dependeram da intenção e das relações com o mundo em suas trajetórias de vida, visto que os entrevistados internalizaram aspectos, como por exemplo, propriedades capitais e recursos variados.

No terceiro estudo analisado, Paulo Lima Júnior, Fernanda Ostermann e Flávia Rezende (2013) buscaram analisar os condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em Física. A pesquisa se fundamentou na teoria de Pierre Bourdieu sobre as também relações entre reprodução social e reprodução cultural. Os autores justificaram que o sucesso escolar estaria relacionado à quantidade de capitais cultural e econômico disponíveis em cada família. Para mais, os autores reconheceram os limites da sociologia de Bourdieu afirmando que algumas variáveis socioeconômicas (tais como renda familiar e instrução dos pais) são significativas e interferem no sucesso escolar dos estudantes. Assim, os autores se apropriaram da teoria de Bernard Lahire, expondo que os indivíduos tendem a realizar experiências socializadoras bastante heterogêneas, nas quais adquirem disposições distintas ou contraditórias, já que ao mesmo tempo que o patrimônio das disposições adquiridas reflete a heterogeneidade da experiência socializadora, esta não pode estar integralmente interligada ao sistema ou a origem social do sujeito.

Portanto, tendo como motivação analisar se e em que medida o curso de Física contribui para a reprodução da estrutura de classe social nos termos de Bourdieu, Lima Júnior, Ostermann e Rezende (2013) realizaram uma análise estatística da quantidade de aprovações com conceito máximo e reprovações por falta de aproveitamento com respeito

aos dados socioeconômicos de 1007 alunos do presente curso em uma universidade federal brasileira.

Como resultado, os autores percebem que existe associação entre o número de aprovações com alto desempenho e a posição original do aluno na estrutura de relações de classes, ressaltando que a recíproca também é verdadeira. Como exemplo, alunos com boa renda familiar são menos propensos a reprovar nas disciplinas. Assim, a partir da análise e do referencial teórico, percebeu-se que as avaliações realizadas no curso de Física contribuem para a reprodução da estrutura das relações de classe, pois evidenciou-se que estas ignoram a realidade daqueles que estão comprometidos em um processo de reprodução social, consistindo em um mecanismo que expõe a legitimação da dominação dos dominantes, tonando invisíveis as relações de classes que estão interligadas ao sucesso escolar.

Já na quarta pesquisa, de Regina Dias (2017), o foco em investigar as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares que ingressaram no ensino superior surgiu a partir da atuação da autora em um pré-vestibular popular da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Portanto, a autora, além de trazer um recorte histórico de como se deu o acesso ao ensino superior por indivíduos de grupos subalternizados, baseou-se na teoria da ação que sustenta as obras produzidas por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire e em estudos produzidos por autores que realizaram pesquisas sobre os pré-vestibulares populares.

Dias (2017), então, optou por realizar uma entrevista semiestruturada para reconstruir as histórias de vida narradas pelos dois participantes da pesquisa. Ex-alunos do cursinho pré-vestibular e negros. O primeiro era do sexo masculino e cursava Direito na UERJ; a segunda, do sexo feminino, cursava História na mesma universidade.

Assim, após as análises das entrevistas, Dias (2017) expôs que, apesar dos percursos escolares de ambos terem sido extremamente acidentados, havia na família dos participantes uma regularidade em relação a atividades, horários e regras, que compensou, de certa forma, o reduzido capital escolar e econômico que os pais possuíam. Além disso, os entrevistados citam bons professores que, a partir do incentivo e de aulas motivantes, exerceram sobre eles uma influência positiva. Em contrapartida, a autora destaca que as instituições escolares não se preocupavam em proporcionar uma rica vivência cultural. Ademais, Dias (2017) relatou que os pré-vestibulares frequentados por ambos se mostraram fundamentais para que eles tivessem acesso ao ensino superior, já que, além de motivar, ofereceu a estrutura e os materiais necessários.

A quinta e última pesquisa foi realizada por Fernando Gonçalves (2015) e, a partir da influência da incorporação de capitais, pretendeu mapear, probabilisticamente, as estruturas objetivas do sucesso escolar no Brasil, identificando as condições sobre as quais ocorre o sucesso no campo escolar de estudantes de ensino superior oriundos de famílias de classes populares.

Sendo assim, buscando alcançar seus objetivos, o autor focou seu estudo na teoria de Bourdieu, atrelando aos três conceitos fundamentais: campo, *habitus* e capital e Lahire, trazendo à tona as singularidades do indivíduo plural. Além do mais, Gonçalves (2015), baseados em outras pesquisas, explica a relação entre a sociedade brasileira e a estrutura de classes.

Assim, para compreender as estruturas do sucesso escolar no Brasil, o autor trabalhou com diversos bancos de dados gerado a partir do questionário socioeconômico do ENEM de 2019 com o objetivo de verificar como indicadores de capital cultural e econômico influenciam nas chances de um estudante atingir uma situação de sucesso escolar. Portanto, a partir dessa análise, Gonçalves (2015) construiu sete retratos metodológicos e todos os indivíduos selecionados passaram, ou estão passando, por alguma ascensão social. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada.

A partir desse contexto, o autor notou que algumas características de análise não foram fortemente importantes em nenhum dos casos, tais como a dimensão geográfica, já que todos foram socializados em ambientes tipicamente populares, e a relação com as regras e normas, visto que muitos informantes trabalhavam e lidavam com compromissos e formalidades. Em alguns casos, a família se mostrou fortemente relevante e em outros, devido a um baixo capital cultural dos pais, as famílias não tinham uma participação ativa, não contribuindo na educação escolar, já que muitos não sabiam nem o que era um curso superior.

Tratando-se da escola básica, esta foi fortemente relevante em casos onde a escola se destacava em termos de qualidade das demais escolas públicas, já que a infraestrutura é um dos componentes fundamentais no processo final da educação.

No caso da profissionalização, esta teve influência mediana em dois casos, visto que os entrevistados trabalhavam em órgãos públicos e entraram em contato com pessoas para as quais a realização do curso superior era uma realidade. A religião teve influência forte em apenas um caso e esteve de alguma forma presentes em outros. Por fim, a

socialização política foi altamente influente em alguns casos e não por acaso alguns estudantes optaram pela área de ciências humanas.

Portanto, Gonçalves (2015) conclui afirmando que a construção do sucesso escolar se dá de diversas formas, espaços e através da incorporação de variadas disposições, como as citadas anteriormente.

Assim, para que possamos viver em uma sociedade cada vez mais justa, precisamos conhecer o caminho escolar percorrido pelos estudantes oriundos de classes populares. Dessa forma, a partir dos resultados das pesquisas analisadas, percebemos que, apesar de existir pesquisas sobre o tema, existem alguns limites na produção das mesmas que: a) relacionasse o conceito de sucesso escolar a partir de uma abordagem interseccional e b) utilizasse como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa.

Isto posto, buscar-se-á contribuir na diminuição dessa lacuna a partir da realização da nossa pesquisa.

Consequentemente, essa pesquisa justifica-se pela procura em conhecer como, mesmo diante das adversidades, grupos historicamente subalternizados conseguem obter sucesso na graduação em Matemática-Licenciatura no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar, a partir de uma abordagem interseccional, em quais condições ocorre o sucesso escolar de estudantes do curso de formação docente em Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco – CAA.

2.2 Objetivos específicos

- ❖ Identificar as estratégias que puderam estimular o sucesso escolar durante a graduação;
- ❖ Mapear que estratégias foram ou são utilizadas pelos sujeitos da pesquisa para o sucesso escolar levando em consideração interseccionalidades.

3 A ESCOLA E O SUCESSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU E LAHIRE

As recentes transformações que marcam a sociedade contemporânea têm revolucionado a vida de jovens dos setores mais empobrecidos do Brasil. Apesar de que, embora ainda em número pequeno, é possível observar a crescente inserção de adolescentes de camadas populares nas universidades pelo país. Zago (2006) constata que,

Nas últimas duas décadas, estudos no campo da sociologia da educação produzidos no Brasil e no exterior vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido chamado “longevidade escolar”, casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares. (ZAGO, 2006, p. 1)

Bourdieu (1970) analisando o sistema educacional francês, constatou que a escola em vez de exercer seu papel transformador, na verdade era reprodutora das desigualdades sociais. Pioneiro, o sociólogo construiu reflexões e criou uma série de conceitos, entre eles, o capital cultural, interligando este diretamente ao desempenho dos discentes em sala de aula. Bourdieu, então, investigando desigualdades, identificou fatores que culminavam na reprodução de valores e conseqüentemente, na reprodução das desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Lahire (1997) tratou de investigar as relações de 26 crianças de diferentes camadas populares na França que cursavam a 2º série do ensino fundamental. Em sua pesquisa, o sociólogo pôde se debruçar sob diversos contextos, observando resultados diferentes até naqueles que possuíam características semelhantes. É sobre as razões dessa imprevisibilidade em relação aos resultados distintos que Lahire decidiu investigar.

Assim sendo, este capítulo tem como intuito indicar, num primeiro momento, a contribuição que Pierre Bourdieu traz para a sociologia da educação, mostrando como as escolas, de um ponto de vista macrossociológico, são reprodutoras de desigualdade econômica, de classe, culturais, étnico-raciais, de gênero, de sexualidades etc. Em um segundo momento, busca-se ainda, apresentar as reflexões, críticas e aprofundamentos que Lahire faz sobre a teoria bourdieusiana, expondo um ponto de vista microssociológico para os fatores que levam os estudantes a obter ou não sucesso escolar, rompendo com a expectativa do fracasso educacional e a, conseqüentemente, reprodução do capital cultural.

3.1 Bourdieu e o desvelamento da escola como reprodutivista da desigualdade social

Em meados dos anos 1960, Bourdieu surge e formula uma resposta bem fundamentada para as desigualdades escolares, tornando-se referência para a prática educacional em todo o mundo. Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 3) “Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia”.

Antes, algumas pesquisas encomendadas por governos diagnosticaram, de forma abrangente, o peso que origem social exercia sobre o desempenho escolar. Na França, tendo a educação um caráter autoritário e elitista, houve também um grande sentimento de frustração por parte dos estudantes, causado pelo baixo retorno econômico e social que os diplomas traziam para o mercado de trabalho. Assim, os anos 1960, marcados pelo pós-guerra, foram importantes para eclodir um movimento que fazia severas críticas aos sistemas de ensino.

A obra de Bourdieu, então, discute a importância da bagagem cultural que carregamos e como ela é importante no desenvolvimento escolar, desmistificando e desnudando todo o mecanismo de meritocracia como processo ideológico o qual estamos acostumados a ler e escutar. No Brasil, Santos *et al* afirmam que sua obra:

Oportuniza novas aberturas para interrogações acerca do campo educacional brasileiro, coloca em questão principalmente: o papel do sistema escolar para a reprodução social; a ideia de igualdade de oportunidades de acesso à universidade; a ideologia meritocrática; e a real democratização da educação. (SANTOS *et al* 2014, p. 342)

Uma das teses principais da Sociologia da Educação de Bourdieu é que dentro do ambiente escolar, os indivíduos ali inseridos não competem de forma igualitária. Mas sim, o seu sucesso é fruto de toda uma bagagem social que estes carregam, colocando-os como mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. Esta sociologia em si, está marcada por um embate entre subjetivismo e objetivismo. Por um lado, Bourdieu aponta os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do ator individual. Por outro, o mesmo afirma que o indivíduo é um ser configurado nos mínimos detalhes e que este está socialmente condicionado. Logo, como forma de se afastar do subjetivismo, o sociólogo afirma que o comportamento individual de cada sujeito se dá

de dentro para fora e não o inverso. Para Bourdieu, o indivíduo não é aquele que é individual, crítico e reflexivo, nem aquele que é determinado, mas sim aquele que é caracterizado por uma bagagem que é herdada socialmente.

Nesse contexto, para explicar os componentes que objetivam o sucesso escolar, Bourdieu cita o capital econômico, exemplificado pelos bens e serviços a qual se tem acesso, ao capital social, definido através dos relacionamentos sociais mantidos pela família e ao capital cultural institucionalizado, basicamente formado por títulos escolares.

Em relação ao capital cultural, a noção desse termo, criada por Bourdieu, surgiu como argumento para determinar o sucesso ou fracasso de cada aluno. Sendo assim, a cultura seria uma moeda de troca entre classes dominantes e dominadas, tornando-se um instrumento de poder. É a partir deste capital que o sociólogo analisa todo o processo de desenvolvimento escolar. Bourdieu (1998) nos diz que:

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se a pessoas em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e, principalmente, as maneiras e a conduta) (1998, p. 193).

Assim, Bourdieu (1998) nos mostra que o capital cultural pode se manifestar em três formas: a) nos chamados estado incorporado; b) no estado objetivado; e c) no estado institucionalizado.

O estado incorporado nos diz respeito às disposições duráveis do organismo. É um ter que se torna ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um “habitus” (BOURDIEU, 1998, p. 74-75). Esta forma de capital ainda, é herdado majoritariamente da família, uma vez que as manifestações familiares influenciam o sujeito.

O estado objetivado existe sob a forma de bens culturais. Este é adquirido ao longo do tempo e pode ser transferido de um indivíduo a outro. Portanto, sendo a forma de capital apoiada em heranças materiais, este pode existir tanto na forma de capital econômico como de capital cultural, já que podem ser objeto de apropriação material e ou apropriação simbólica.

O terceiro estado, o capital na forma institucionalizada, é produzido através dos diplomas, já que este atua como uma comprovação de competência cultural. Para Bourdieu (1998), este capital permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital

cultural e o capital econômico, garantindo um valor em dinheiro de determinado capital cultural. Assim, o certificado escolar, além de permitir a comparação entre diplomados, oportuniza melhor reconhecimento no setor trabalhista.

Em relação a este, Nogueira e Nogueira (2002) nos dizem que:

A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002. p. 21).

Assim sendo, fica evidente que para Bourdieu a bagagem trazida pela família do indivíduo teria o maior impacto no seu destino escolar, onde sua subjetividade estaria relacionada com as características intrínsecas do seu ambiente familiar e que, todo o capital cultural herdado facilitaria o aprendizado escolar na medida em que este seria uma ponte entre o mundo familiar e a cultura da escola. Ainda, a educação escolar daqueles que viriam de ambientes favorecidos culturalmente seria algo que continuaria a expandir sua educação familiar, enquanto aqueles desfavorecidos culturalmente veriam aquilo como algo estranho e longe de sua realidade. Ademais, vale evidenciar que, dentro do capital cultural, é importante conhecer acerca da estrutura e funcionamento do sistema de ensino já que é significativo que os pais formulem estratégias a fim de orientar seus filhos durante sua trajetória escolar.

É assim que, no pensamento de Bourdieu, através do acúmulo histórico do indivíduo e da posição social a qual está inserido, de acordo com o nível de seu capital econômico, social e cultural, cada sujeito ou grupo construiriam um conhecimento prático das estratégias de ação que seriam mais seguras para cada um. Atrelando à educação, Nogueira e Nogueira nos afirmam que:

Esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002. p. 23)

Isto posto, fica evidente que cada membro de determinado grupo social investirá seus esforços na carreira escolar de seus filhos quão maiores forem as chances de obtenção de êxito. Além disso, Bourdieu diferencia as distintas estratégias adotadas pelas camadas populares, camadas médias e pelas elites. O autor afirma que a primeira, dotada em pobre capital cultural e econômico, tende a investir de modo moderado no ensino de seus filhos, já que a chance de sucesso escolar seria reduzida, tornando incerto o retorno do investimento. Nesta camada, as famílias também, em função de pouco capital atribuído, estariam menos preparadas para custear os gastos relativos à escola. Ainda, diante de algum investimento, este teria um retorno baixo e muitas vezes incerto, tornando o acompanhamento escolar muito sistemático, já que se cobrará deles apenas o necessário para se manter, sem muitas exigências. Portanto, é natural que os pais invistam numa educação mais em curto prazo, que daria acesso mais rapidamente ao mercado de trabalho.

Nas camadas médias, as famílias investiriam massivamente e sistematicamente na escolarização de seus filhos, já que, se comparada às famílias de camadas populares, as chances de sucesso escolar são extremamente superiores, em razão de estes possuírem um maior capital financeiro, que lhes permitiria apostar com mais veemência no mercado escolar dos filhos. No entanto, para Bourdieu, estes esforços estão atrelados a esperanças de ascensão social, já que muitas destas famílias vieram das camadas populares e almejam subir em direção às elites econômicas.

Nas elites, esse grupo investiria pesadamente na educação dos seus filhos, porém de forma bem mais leve. Aqui, o sucesso escolar é tido como algo natural, já que devido ao grande capital econômico, social e cultural, o fracasso seria bastante improvável. Bourdieu ainda, contrasta as partes ricas em capital cultural daquelas ricas em capital econômico. Para o autor, a primeira visaria um investimento escolar mais intenso, visando acesso a carreiras longas e prestigiadas, enquanto o segundo grupo buscaria nas escolas uma certificação que legitima o acesso ao controle já garantido pelo capital financeiro.

Tratando-se de escola, Bourdieu reflete sobre seu papel frente ao enfrentamento das desigualdades sociais. Para ele, a escola não é uma instituição imparcial, mas sim, aquela que seleciona talentos frente a critérios objetivos. Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 18):

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos

são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal.

Assim, para Bourdieu, a escola teria um papel decisivo no processo de reprodução das desigualdades sociais, já que é ela que formula o currículo, o sistema de ensino e os métodos avaliativos.

Bourdieu reconhece também que o ensino e aprendizagem estão em sua maioria favorecendo as elites econômicas, já que a cultura escolar estaria atrelada a cultura familiar. Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 29), “tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado”. Ou seja, o ensino e aprendizagem exigem do estudante o domínio de algumas habilidades e referências culturais e linguísticas predominantemente de classes economicamente favorecidas e os professores transmitem a mensagem de forma universal, como se todos tivessem a mesma forma de decodificar o conteúdo. Na visão de Bourdieu, a escola ao tentar mascarar que se utiliza da cultura das elites econômicas, ela também dissimula o sucesso escolar das classes dominantes e contribui dessa forma para a fragmentação das desigualdades escolares. Nesse caminho, para Nogueira e Nogueira (2002, p. 30):

A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes.

Bourdieu (1998) afirma, ainda, que além da falta da bagagem cultural contribuir para legitimação das desigualdades na escola, o sistema de ensino tenta reproduzir dois modos de se relacionar com a cultura. O primeiro, em que o aluno é esforçado, estudioso, dedicado, e, que mesmo distante da cultura, tenta através do esforço obter sucesso; e o segundo, valorizado pelas escolas, em que o aluno é talentoso e inteligente.

Dessa maneira, as posições de destaque dentro de um sistema escolar tendem a ser ocupadas por aqueles grupos socialmente dominantes, isto é, branco, camada média e alta, homem, heterossexual, etc. Para Bourdieu (1998), por mais que se democratize o acesso à educação na escola pública e gratuita, o sistema de ensino exige das estudantes qualidades que podem pertencer ou não a sua bagagem cultural, tornando a escola,

supostamente, um ambiente imparcial. Visto isso, a grande contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação foi quando ressaltou que a escola não é neutra, pois:

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002. p. 32).

É assim que Bourdieu abre uma grande reflexão acerca do currículo e das formas de avaliação dentro do sistema de ensino. Será que o prestígio dentro de determinada disciplina ou no interior do curso de Matemática-Licenciatura, não estaria atrelado às habilidades valorizadas pelas elites? Será que a avaliação dos professores do referido curso além de verificar aprendizado, estaria se constituindo de um julgamento social como marcadores de processos de exclusão?

Visto isto, em resumo, percebemos que Pierre Bourdieu quebrou paradigmas ao demonstrar que as desigualdades escolares vão muito além do simples sistema de ensino e que estas não poderiam ser superadas apenas através da educação. Para garantir a igualdade de oportunidades dentro do ambiente escolar é necessário levar em consideração não só o desempenho e os “dons inatos” dos indivíduos, mas a origem social, cultural e econômica de cada um: a etnia/raça, a camada social, o gênero, a orientação sexual e se esses discentes seriam do meio urbano ou do campo, dentre outros fatores de hierarquizações. A escola ainda, como supostamente ambiente neutro, é na verdade, reprodutora de desigualdades e privilegia aqueles que vinham das classes dominantes. Assim, para superar essas desigualdades, a escola deveria fazer uma reflexão e adotar uma postura que preservasse a condição de vida de cada um e saísse do pensamento mecânico e tecnicista.

3.2 Bernard Lahire e a sociologia à uma escala individual

Bernard Lahire é hoje um dos sociólogos mais conhecidos a trabalhar na tradição de Pierre Bourdieu. Para Nogueira (2013):

A obra de Lahire se define, em grande medida, a partir do diálogo, explícito ou não, que estabelece com a Sociologia de Bourdieu. Por um lado, é possível

identificar uma linha clara de continuidade entre as perspectivas teóricas dos dois autores. A obra de Lahire se insere claramente nos limites da teoria da prática inaugurada por Bourdieu (1980) a partir de sua crítica ao subjetivismo e ao objetivismo.

Lahire, em linhas gerais, dirigia severas críticas a obra de Bourdieu, mas em alguns contextos, mantém concordância com a sociologia bourdieusiana. Para ele, o ator social, citado por Bourdieu, é aquele que se constitui por meios do processo de socialização, mas o mesmo merece um olhar mais atento em relação à diversidade de experiências sociais a qual este está inserido. O sociólogo nos afirma que é necessário estudar todo o contexto por trás do indivíduo, seja a dinâmica interna familiar, seja as relações sociais a qual pertence como também estão sendo utilizados os recursos a qual a família tem acesso, por exemplo.

Nogueira (2013, p. 1) nos afirma que, para Lahire, “a Sociologia, em geral, e Bourdieu, em particular, tendem a evocar de maneira abstrata os processos de incorporação do passado pelos atores e de uso desse passado em situações práticas de ação, sem investigá-los empiricamente em toda sua complexidade”.

Assim sendo, Lahire constata que, quando o sujeito é tratado como objeto sociológico, a realidade não é tão simples quanto se parece. Para o autor, mesmo vivendo em um mesmo grupo social, um indivíduo pode apresentar características diferentes das que são predominantemente de sua camada, já que este perpassa por diversos espaços sociais e tem contato com experiências múltiplas. Lahire (2007, p. 800), nos fala que:

A pluralidade dos grupos (ou instituições) e a multiplicidade dos quadros de vida social que cada indivíduo pode freqüentar simultaneamente (de fato, alternativamente) ou sucessivamente (no decorrer da vida) estão ligadas à forte diferenciação social das funções características de nossas sociedades. A realidade social é portanto mais complexa do que o que a teoria da legitimidade cultural dá a entender.

É assim que se faz necessário uma compreensão sociológica detalhada dos processos de socialização. Em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Lahire destaca um grupo de crianças, que embora façam parte de uma mesma camada cultural, social e econômica, os vários fatores internos a cada uma faz com que estas passem por experiências socializadoras diferenciadas, estabelecendo então, cada uma delas, diferentes formas de relação com o ambiente escolar e o com ensino e aprendizagem.

Assim, Lahire (2004) afirma que a sociologia tem como dever aceitar o desafio de trazer à tona toda a produção social do indivíduo e, além disso, mostrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que está presente nos aspectos mais singulares do indivíduo.

A partir disto, o sociólogo explicita os limites da macrossociologia apresentada por Bourdieu. Não bastaria, então, identificar o grupo social a qual o indivíduo está inserido, mas as configurações familiares que se apresentam de formas diferenciadas em cada ambiente, que interferem de modo direto no social do sujeito. Ademais, para Lahire, generalizar os modelos macrossociológicos é negligenciar toda a complexidade do indivíduo como um todo.

Nogueira (2013, p. 4) nos constata que:

Ao definir suas categorias coletivas de análise, a Sociologia simplificaria a realidade. Ela se distanciaria metodologicamente das realidades individuais concretas e passaria a investigar o que é mais provável ou típico entre indivíduos de uma dada categoria social. Assim é possível dizer que os membros de determinada classe social apresentam certos comportamentos típicos ou ainda que eles têm uma probabilidade específica de agir de determinada forma.

Lahire, então, não nega a importância do macrossociológico para a compreensão do social, porém afirma que nenhum sujeito se reduz especificamente às características de determinado grupo. A realidade individual, assim, caracteriza-se pela participação em diversos ambientes sociais, seja na família, seja na igreja, seja no trabalho.

O fato de sabermos o capital econômico dos pais, por exemplo, não pode estar diretamente atrelado ao sucesso escolar do filho. Assim, propondo uma sociologia à uma escola individual, Lahire (2008) defende que o passado incorporado do sujeito nem sempre constitui um conjunto homogêneo de disposições transferíveis. Desta forma, faz-se necessário investigar vários outros fatores para sabermos se o desempenho escolar será satisfatório. Se objetivarmos investigar o comportamento de um adolescente dentro do ambiente escolar, estaremos lidando com algo muito mais complexo do que aquilo proposto por Bourdieu.

Assim, se os pais possuem baixo capital econômico, será que eles são escolarizados? Se sim, como será que se deu esse processo de escolarização? Como será a relação destes pais com o filho? Como será o contato que o filho tem com o resto da família? Como será o cotidiano desta família? Como é organizado o tempo do adolescente

a fim de obter bons desempenhos na escola? Estamos tratando de um adolescente de qual sexo? De qual etnia/raça? De qual orientação sexual? De jovens do campo do meio urbano ou do campo? Os pais são casados ou separados?

A partir dos questionamentos acima em relação a marcadores sociais da diferença/hierarquia, é importante, assim, fazer uma reflexão acerca dos estudantes do curso de Matemática-Licenciatura na UFPE/CAA: Como estará o desempenho escolar daqueles que enfrentam dificuldades e são categorizados nos referidos marcadores de subalternidade tais como: no âmbito financeiro, familiar, psicológico ou social? Será que diante de alguma adversidade, esses estariam enfrentando problemas para obter êxito ou esses problemas não afetam seu desempenho? Caso esses marcadores de subalternidades sejam obstáculos ao êxito educacional, que estratégias esses discentes usam para ultrapassar tais barreiras? Nogueira (2013, p. 5) nos afirma que “essas questões são suficientes para revelar como, na perspectiva de Lahire, as realidades individuais são multidimensionais”.

Em sua perspectiva, o adolescente não pode estar atrelado a apenas uma categoria. O fato de compreender o macrossociológico se faz importante e pode ser uma pista para compreender algumas de suas ações, todavia se quisermos efetivar uma análise sociológica, é necessário analisar tudo que compõe o indivíduo. Para Nogueira (2013):

Em síntese, o que Lahire [...] propõe é uma análise empírica mais detalhada dos processos de constituição das disposições individuais e de atualização dessas em contextos específicos. Por um lado, ter-se-ia que analisar detalhadamente as múltiplas experiências de socialização vividas pelo indivíduo, considerando o grau de coerência existente entre elas e sua maior ou menor intensidade, regularidade e precocidade. Por outro, ter-se-ia que observar e comparar o modo como o mesmo indivíduo age em diferentes contextos sociais (na vida familiar, profissional e escolar, por exemplo), buscando identificar a existência de possíveis regularidades em seu comportamento (NOGUEIRA, 2013, p. 7-8).

Assim, tendo identificado esses comportamentos, buscar-se-á reconstruir as práticas, descrevendo as situações onde estas se desenvolveram e ainda, reconstituir toda a história do indivíduo para podermos entendê-lo um pouco melhor.

Nesse caminho, Nogueira (2013) expõe que Lahire cita cinco dimensões que podem contribuir para o fracasso escolar dos estudantes: a escrita, as disposições econômicas, a ordem moral doméstica, autoridade familiar e investimento pedagógico.

Sendo um dos elementos da cultura de uma escola, é na escrita que o aluno, através de atividades e avaliações, utiliza-se da abstração, do planejamento e do cálculo. Ela vai

muito além da simples organização do pensamento. Ela é uma base racional que serve de suporte para o aluno. Assim, aqueles estudantes que veem de uma família onde a cultura escrita se faz presente, tenderiam a ter maior facilidade na escola, não só apenas nas atividades que envolvessem o uso da escrita e da língua, mas até no entendimento dos comportamentos valorizados pelo sistema de ensino.

Tratando-se de disposições econômicas, Lahire afirma que, mesmo se tratando de famílias com capitais financeiros semelhantes, existem diferenças no tipo de trabalho exercido pelos diferentes pais, além da estabilidade e da regularidade profissional. Para o autor, a situação econômica pode ser afetada por fatores como morte, divórcio, doenças que impossibilitem o trabalho, entre outros. Assim, numa família tradicionalmente estável, favoreceria ao estudante uma melhor gestão do seu cotidiano, permitindo uma melhor organização. Para Nogueira (2013, p. 9):

Na perspectiva de Lahire, essa organização racional do cotidiano tenderia a afetar os processos de socialização, favorecendo a constituição nas crianças de disposições consonantes com esse ambiente familiar, ou seja, uma maior propensão para o uso racional do tempo, para o cumprimento dos horários e para o planejamento das atividades.

A terceira dimensão tratada pelo sociólogo seria a ordem moral doméstica. Ele nos afirma que independente do baixo aporte cultural, favorecem o bom desempenho escolar aquelas famílias que criam seus filhos num mundo onde se privilegia o respeito, o cumprimento das obrigações e o estabelecimento de horários para realização das atividades escolares. Assim, partindo de casa, estas famílias estariam preparando seus filhos para atenderem certas expectativas em sala de aula como o respeito, a disciplina e obediências aos prazos estabelecidos, por exemplo.

Ainda, como forma de ajudar no bom desempenho escolar, Lahire cita o exercício de autoridade familiar. Assim, algumas famílias, por exemplo, tratam de punir seus filhos quando estes têm atitudes consideradas “erradas”, como a indisciplina na escola, já outras, vivem na base do diálogo e no estímulo do raciocínio para o sujeito refletir acerca do “erro”. Assim, o sociólogo nos diz que este segundo tipo de família propicia na criança o desenvolvimento da autodisciplina e do autoconhecimento, favorecendo a autonomia e estimulando o cumprimento das regras.

Por fim, é destacada o investimento pedagógico utilizados pelas famílias. Esta se faz de extrema importância pois é uma das formas que contribuem para o sucesso escolar,

mas não é a única possível. Portanto, de modo geral, é necessário investigar as formas pelo qual a família estimula e cobra os bons resultados dos filhos.

Dessa maneira, em resumo, para Lahire, as cinco dimensões devem ser analisadas de maneira combinada. Ele nos afirma que nenhuma dessas dimensões seria suficiente para garantir o sucesso ou o fracasso escolar se analisadas de forma isoladas, assim também como todas individualmente são indispensáveis para o bom desempenho escolar.

Portanto, de acordo com Lahire (2004), os indivíduos não são redutíveis a sua classe social, sexo ou cultura. Assim, para se analisar um contexto, necessita-se levar em consideração o conjunto de relações que os sujeitos estabelecem durante suas vidas.

Será então que os Licenciandos em Matemática da UFPE/CAA possuem, de maneira combinada, as cinco dimensões citadas por Lahire ou a ausência de uma ou mais contribuem para o insucesso escolar? Ou ainda, alguns desses discentes categorizados como subalternos (camadas populares, mulheres, do campo, de orientação sexual não hegemônica e ou afrodescendentes), que vêm conseguindo o sucesso escolar, utilizam todas ou apenas algumas dessas cinco dimensões explicitadas acima? Nossa pesquisa, então, buscará problematizar tais aspectos e perceber se, de fato, esses fatores contribuem para a obtenção de bons resultados.

Nogueira (2013), ainda, faz referência à macrossociologia de Bourdieu e cita a microssociologia de Lahire. Para este:

Numa escala coletiva, baseada em regularidades estatísticas, seria possível afirmar que, em geral, determinado fator favorece ou prejudica o sucesso escolar. Já na análise de casos individuais, seria preciso investigar como um fator geral, como o gosto do pai pela leitura, por exemplo, encontrou ou não condições de ser efetivamente transmitido ao filho, por meio de um contato significativo e de práticas socializadoras precoces, intensas, regulares e coerentes. O pai pode adorar ler e mesmo assim não conseguir transmitir essa disposição, seja por falta de tempo para ler para o filho ou para conversar com o mesmo sobre o que lê, seja por ter uma relação emocionalmente distante ou conflituosa com a criança (NOGUEIRA, 2013, p. 11).

Logo, o esforço de Lahire é para captar a heterogeneidade das famílias como um todo e que para se compreender o desempenho escolar de uma criança na escola é necessário compreender os processos de socialização na qual a mesma está inserida. Assim, como um produto de toda esta bagagem cultural absorvida pela criança, ela estaria mais ou menos apta a atender às exigências de um sistema de ensino.

Assim, faz-se importante refletir sobre a forma que os estudantes do curso de Matemática-Licenciatura na UFPE/CAA entraram na universidade e se toda uma

bagagem social que esses carregam desde a infância tem influenciado na forma pelo qual o mesmo tem atuado durante o curso. Será que as diferentes formas de socialização desses discentes interferiram no modo em que esses agiram na universidade? Será que a universidade estava preparada para atender diferentes perfis ou esta instituição estava condicionada a camadas dominantes?

4 INTERSECCIONALIDADE: A INTERAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES FORMAS DE OPRESSÃO

A interseccionalidade requer um tipo de compreensão que priorize a análise entre a estrutura social e agência, entre objetividade e subjetividade. Na teoria social, Bourdieu e Giddens, cada um a sua maneira, estabelecem esse tipo de análise em suas teorias. Entretanto, Mattos (2011) expõe que Winker e Degele afirmam que na análise interseccional além da compreensão sobre a relação entre estrutura e agência é necessário analisar as representações simbólicas.

Assim, Winker e Degele salientam que Bourdieu:

Não teria tematizado adequadamente o nível das representações simbólicas, pois faltaria à sua teoria uma explicação apropriada de como normas, valores, ideologias e discursos influenciam tanto as estruturas sociais quanto a constituição de identidades e são por elas influenciados (MATTOS, 2011, p. 6).

Nesse caminho, Winker e Degele expõem que para a teoria bourdieusiana, qualquer forma de decisão consciente dos atores sociais vem sempre precedida de uma apreciação inconsciente, que se realiza através da prática, a partir da decodificação prerreflexiva do *habitus* realizada pelos agentes. Assim, Bourdieu desenvolveu uma perspectiva epistemológica que contribuiu para romper paradigmas e ultrapassar limites unidimensionais, ou seja, relacionando estrutura e agência, objetividade e subjetividade.

Dessa maneira, há estruturas estruturadas que constituem um sistema de disposições duráveis e que servem como predisposições a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera a prática social e a estrutura. No entanto, a essas estruturas estruturadas e estruturas estruturantes se deve incluir a análise da interseccionalidade, pois dependendo do contexto analisado, existe a necessidade de se perceber que as categorias de diferenciação produzem efeitos diversos, algo que a teoria bourdieusiana não considera (WINKER; DEGELE apud MATTOS, 2011).

Para Winker e Degele, as categorias de diferenciação social, ou seja, de subalternidades, ocasionam distintos efeitos a depender do contexto e do nível de análise realizados. Assim, as escolhas das categorias de diferenciação em seus diferentes níveis de estudo devem considerar as causas e consequências reconhecendo que o processo

histórico e o contexto “produzem, estabilizam, perpetuam e naturalizam desigualdades sociais por diferentes divisões categoriais” (MATTOS, 2011, p. 7).

Assim, Mattos (2011) indica que a partir da problematização dos limites da teoria de Bourdieu, Winker e Degele (2009) sugerem que a teoria da interseccionalidade em que as diversas categorias de diferença, tais como classe, gênero, raça e corpo, em ações recíprocas podem produzir resultados distintos ao ser considerado nas análises a interação entre estrutura, representações simbólicas e identidade.

Nessa perspectiva para Winker e Degele, a ordem social se estabelece na cabeça e no corpo dos indivíduos de forma prerreflexiva, isto é, imperceptível à consciência dos atores sociais. Suas identidades estão entrelaçadas com as representações simbólicas e tal constituição reproduz e produz estruturas sociais (MATTOS, 2011).

Diante do apresentado, como forma de fazer uma reflexão acerca dos marcadores sociais que objetivam os corpos e, a partir disto, compreender a complexidade de grupos e pessoas dentro de um campo, a interseccionalidade, conceito cunhado e difundido por feministas negras nos anos 1980, constitui-se como ferramenta teórico-metodológica fundamental para analisar o desnivelamento existente entre classe, gênero, raça e sexualidade.

4.1 A interseccionalidade como categoria analítica

Antes de abordar acerca do conceito de interseccionalidade e sua constituição, Crenshaw (2012) nos traz uma breve experiência sobre como o interesse por este estudo começou. A autora nos conta que no primeiro ano da faculdade de direito, a mesma participava de um grupo de estudos com dois amigos afro-americanos. Ela nos conta que esta agremiação, que já contou com a participação de alguns presidentes americanos, não aceitava negros, até seu colega ingressar. Assim sendo, este seu colega a convidou junto com seu outro amigo para visitar a famosa agremiação e a mesma confessa que ficara curiosa com a reação das pessoas quando eles, de face negra, chegassem naquela instituição tradicionalmente branca. Chegando lá, Crenshaw relata que muito envergonhado, seu colega abriu a porta e falou que eles não poderiam entrar pela porta da frente. Seu outro colega afirmou, então, que não entraria no local se não fosse pela porta da frente e que não aceitaria qualquer discriminação racial. O colega anfitrião esclareceu que não era uma questão de discriminação racial e que ele poderia entrar pela

porta da frente, mas que Crenshaw não poderia porque ela era mulher. A autora relata então que, com tom de surpresa, seu colega aceitou entrar pela porta dos fundos. Ela percebeu então que, quando se tratava de uma questão contra qualquer discriminação racial, existia solidariedade entre eles, mas, quando a questão era acerca da discriminação de gênero, esta solidariedade teria simplesmente desaparecido.

Sobre a situação apontada acima, Crenshaw (2012) traz uma reflexão sobre os direitos humanos no campo de gênero e raça. A autora nos relata que “os direitos humanos são direitos das mulheres” e que “os direitos das mulheres são direitos humanos”. Sendo assim, quando as mulheres eram expostas as situações que envolviam a violação dos direitos humanos, semelhantes aquelas vivenciadas por homens, elas poderiam ser protegidas. Porém, quando as situações eram diferentes daquelas vivenciadas pelo gênero masculino, as instituições não sabiam o que fazer. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à questão racial, já que, quando era aplicada na forma de negação política, por exemplo, isto tendia a ser entendido como violação dos direitos humanos, porém, quando vivenciada no contexto de uma discriminação implícita, também não se sabia o que fazer.

Portanto, o desafio é incorporar a questão de gênero à prática dos direitos humanos e a questão racial ao gênero. A visão tradicional afirma que quando tratamos de discriminação de gênero estamos diretamente tratando das mulheres e, por sua vez, quando abordamos a racial diz respeito à raça e etnicidade. Assim como quando tratamos de classe estamos tratando especificamente dos mais pobres, ou seja, não há uma análise que articule as categorias de diferenciação entre gênero, raça/etnia e classe social.

Assim, diante da necessidade de se articular gênero com outras questões mais amplas e trazendo à tona a questão de que o racismo rebaixa o *status* de gênero, Carneiro (2003) nos diz que:

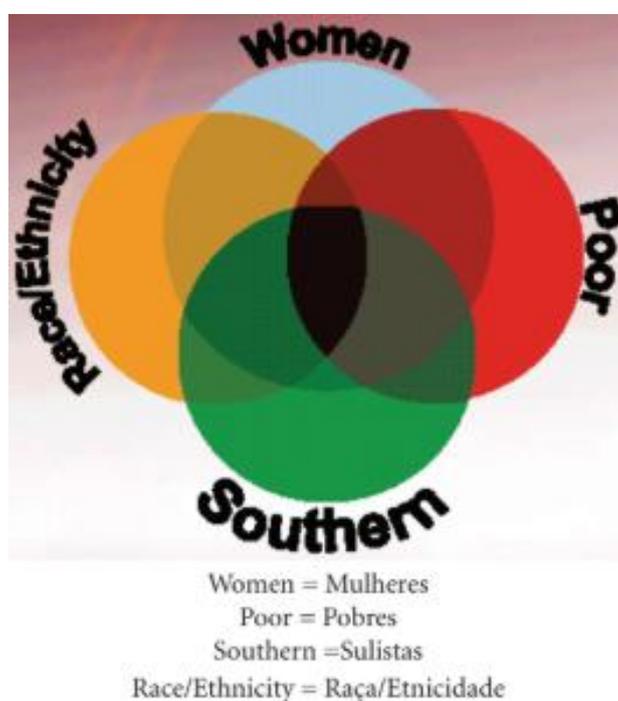
Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades.

Assim, conforme exposto por Carneiro (2003), a consciência de que a identidade de gênero não estivesse diretamente interligada com a solidariedade racial intragênero fez

com que as mulheres negras enfrentassem, sozinhas, os preconceitos e desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres.

A interseccionalidade sugere, então, que podemos estar lidando com grupos que são subalternizados em várias categorias ao mesmo tempo. Abaixo, na Figura I percebemos que quando há grupos historicamente discriminados compreendemos que os indivíduos que se encontram na intersecção são as mulheres negras de camadas populares. Crenshaw (2012) nos afirma que essa diferenciação não ocorre por acaso, pois os efeitos da subalternidade são bem mais nocivos quando há intersecção.

FIGURA I – Grupos sobrepostos



Fonte: CRENSHAW (2012, p. 10)

Nessa perspectiva, estando a sociedade exposta a relações de poder e sendo o indivíduo um ser plural, a possibilidade de se analisar como se dá a construção das desigualdades em determinado ambiente pode ser feita através da interseccionalidade. Para DENTZ e VALLE (2017), a interseccionalidade tem sido um modo de apreender as consequências das interações que compõem uma série de diferenças, e que são ou se transformam em formas ou eixos de subordinação.

Nesse caminho, Crenshaw (2002) contribui para a discussão afirmando que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Assim sendo, Mattos (2011) expõe que para Winker e Degele, a formação do conceito interseccionalidade contribui para a discussão no sentido de nos fazer refletir acerca da dinâmica de dominação social imposta em ambientes diversos, auxiliando na compreensão da existência de vulnerabilidades e discriminações em vários ambientes, dentre esses, nas universidades, por exemplo. Para conceituar de forma mais clara sobre a importância do termo, Perpétuo (2017) nos diz que:

Esta perspectiva traz então a possibilidade de pesquisar e viabilizar a existência ou não de desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas, permitindo ainda compreender e enfrentar de forma mais precisa a articulação entre as questões de gêneros raça/etnia, classe social, moradia, idade, orientação sexual, corpo, entre outras categorias; visto que estas não se desenvolvem de modo isolado nem afastam outros fatores passíveis de produzir desigualdades e injustiças da vida cotidiana. A presença de outros fatores ao mesmo tempo potencializa os efeitos de ambos, bem como oferece as condições necessárias para que outras violações de direitos ou de criação de privilégios e desigualdades se instalem (2017, p. 4-5).

No caso do Brasil, a interseccionalidade se torna ainda mais premente ao considerarmos a articulação entre capitalismo, sexismo, heterossexismo e o cruel racismo à brasileira, que tem no silenciamento uma de suas armas mais poderosas. (MACHADO, 2005)

Dessa forma, focando na universidade, é notório que além de fomentar a autonomia e a pesquisa, essa também evidencia e reproduz as relações de poder, contribuindo para a construção de discriminações e preconceitos, em todas suas formas.

Assim, Mattos (2011) nos indica que é necessário realizar análises a partir da interseccionalidade nos níveis das estruturas sociais, das representações simbólicas e da identidade. As categorias de diferenciação - isto é, a interseccionalidade - naturalizam, produzem e reproduzem as desigualdades tanto na sociedade, de forma geral, como nas instituições educacionais como a universidade. Entretanto, o desafio se encontra em desenvolver uma metodologia em que as análises não sejam apenas a sobreposição de categorias de subalternidades.

Desta forma, o que Winker e Degele (2007, apud MATTOS 2011) propõem e colocam como desafio é desenvolver um conceito e métodos de pesquisa que respondam

perguntas que incorporem o conceito de interseccionalidade. Assim, como evitar a sobreposição de categorias de diferenciação, simplificando e obscurecendo o diagnóstico a respeito da relação entre as causas e os efeitos das desigualdades sociais? Como não confundir as causas com os efeitos e vice-versa? Como não cair na armadilha de fazer análises “adicionais” e sobrepostas, que não permitam que se chegue a um diagnóstico preciso sobre as causas e os efeitos das desigualdades sociais?

Portanto, um dos pontos centrais da abordagem interseccional é que, dependendo do contexto analisado, as diferentes categorias de diferenciação produzirão efeitos distintos.

Nesse caminho, ao analisar a estrutura social, as representações simbólicas e as identidades, Mattos (2011) afirma que Degele e Winker propõem que na investigação da estrutura social seja realizada uma redução de categorias em quatro – classe social, raça, gênero e corpo. O intuito com essa redução no nível da estrutura é notar como essas categorias predeterminam, de forma significativa, o acesso ao mercado de trabalho e às posições no mercado de trabalho. Enquanto no nível identidade e das representações simbólicas é possível a ampliação das categorias de diferenciação a depender do recorte do problema de pesquisa.

Mattos (2011) cita que a categoria classe cria hierarquizações dentro do mercado de trabalho quando se diz respeito à distribuição de recursos materiais e simbólicos, segundo a nova estrutura do capitalismo. Nesta, a estratificação social se constrói a partir de distinções como empregados/desempregados e empregos estáveis/empregos ocasionais, por exemplo.

Mattos (2011) afirma que Winker e Degele categorizam gênero não só quando relacionado ao sexo, mas também a orientação sexual. Dessa forma, o gênero, além de estruturar a posição no mercado de trabalho, estabelece diferenciações salariais e impossibilita acesso aos cargos de maior prestígio social.

Nesse caminho da interseccionalidade, a categoria raça/etnia produz assimetrias e regula, entre outras coisas, o acesso ao mercado de trabalho e diferenciações salariais através de classificações simbólicas que transformam grupos em raças.

Ainda, o corpo diz respeito a uma correlação entre o bom desempenho intelectual com o cuidado físico. Há assim, uma interconexão imediata com a prática de esportes, com a saúde e com a beleza, além de bom desempenho no seu currículo. Portanto, o corpo vem desempenhando um papel importante no posicionamento do indivíduo dentro do

mercado de trabalho, visto que, em tempos ferrenhos de capitalismo, permanece aquele que melhor se adequa ao ambiente.

Portanto, Winker e Degeler propõem “não só considerar os três níveis de análise – das estruturas sociais, da identidade e das representações simbólicas, mas também as diferentes categorias de diferenciação que, de distintas maneiras, geram e perpetuam formas de opressão, discriminação social e estereotipação” (apud MATTOS, 2011, p. 3).

Assim sendo, levando em consideração os trabalhos realizados no Brasil que discutem sobre raça e gênero para explicar as desigualdades salariais ou diferenças quanto ao desemprego, nível de escolaridades, capital cultural etc. fica claro que, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, os homens recebem maior salário que as mulheres, sendo o salário médio pago destas 77,5% do rendimento pago aos seres do sexo masculino. Ainda, do ponto de vista da cor e da raça, o rendimento mensal daqueles autodeclarados pardos equivaleria a 57% do total dos recebido pelos brancos. No caso daqueles autodeclarados pretos a situação é ainda mais agravante, já que estes estão recebendo 55,8% do rendimento mensal das pessoas brancas. Em se tratando de regionalidade, Norte e Nordeste possuem a maior desigualdade salarial entre homens e mulheres. E por fim, levando em conta o nível de escolaridade, aqueles que apresentam ensino superior completo registraram um rendimento médio três vezes maior daqueles que tinham somente o ensino médio completo e seis vezes maior daqueles sem grau de instrução. É assim que, em se tratando de Brasil, os números nos mostram que nosso país é bastante desigual quando tratamos não da questão de gênero, mas também das diferenças raciais, além da regionalidade e escolaridade.

Dessa maneira, a interseccionalidade tem como objetivo realizar uma averiguação mais precisa no que se diz respeito às causas e efeitos das desigualdades sociais em diversas vertentes. Ao se considerar todos os níveis de categorização, o intuito é perceber como normas, discursos, ideologias, estereótipos hegemônicos contribuem para a construção de subjetividades, ao mesmo tempo em que apoiam relações de poder e dominação (MATTOS, 2011).

5 METODOLOGIA

A pesquisa é um tratamento de investigação que tem por objetivo descobrir respostas para dúvidas e indagações, através do emprego de processos científicos (MARINHO, 1980).

Nesse caminho, esse estudo tem como objetivo geral: investigar as características que fizeram com que, mesmo diante das dificuldades econômicas, do racismo, das desigualdades de gênero e ou de orientação sexual, identidades regionais etc alguns estudantes do curso de Matemática-Licenciatura, no Campus Acadêmico do Agreste, da UFPE, obtivessem sucesso durante a graduação. Assim, a pesquisa é de natureza qualitativa, visto que esta forma nos faz compreender os aspectos subjetivos, as disposições, que contribuíram para o sucesso educacional dos sujeitos da pesquisa. A análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial (GODOYM, 1995; FERREIRA, 2015).

Sendo assim, Mayring (2002) sublinha a importância da pesquisa qualitativa na compreensão do indivíduo e da construção da realidade social:

Uma das características mais importantes da percepção do sujeito no pensamento qualitativo está na ênfase da totalidade do sujeito (...) Além do mais, a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou (MAYRING, 2002, p. 33)

Ademais, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características essenciais da pesquisa qualitativa. A primeira diz respeito ao ambiente natural como fonte direta de dados e ao informante, em que este é tido como objeto principal da pesquisa. A segunda característica trata sobre a natureza da investigação qualitativa. Esta por sua vez é descritiva e parte da ideia “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIRKLEN, 1994).

A terceira característica apresentada pelos autores e fundamental para nossa pesquisa discute sobre a importância do processo e não puramente a busca pelo produto final. A ênfase do método qualitativo no processo é importante, pois além de perceber

como determinado fenômeno se manifesta, considera também os fatores sociais, econômicos, culturais, políticos entre outros que podem influenciar no resultado de uma pesquisa e na construção da realidade social.

É sobre analisar os dados indutivamente que se trata a quarta característica. Isto significa que as abstrações são construídas a partir dos dados obtidos. Assim, não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (BOGDAN; BIRKLEN, 1994).

Por fim, a quinta característica diz respeito sobre a importância do significado na abordagem qualitativa, já que há o interesse pelo sentido que as pessoas dão as coisas e a conseqüentemente as suas vidas.

Portanto, tenho como objeto de estudo o sucesso escolar de estudantes advindos de camadas populares a partir de uma abordagem interseccional, a natureza qualitativa se faz presente nesta pesquisa, pois, além do fato de levar em consideração todo um contexto e assim, entender a realidade do objeto de estudo, possibilita ao pesquisador interpretar e descrever os fenômenos decorrentes das interações sociais.

Além disso, o método escolhido para realização da pesquisa é o estudo de caso já que este “visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias” (PONTE, 1994. p. 2)

Sendo assim, André (1984) colabora com a discussão destacando que os estudos de casos são importantes porque:

- a) buscam a descoberta, b) enfatizam “a interpretação em contexto”, c) procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, d) usam uma variedade de fontes de informação, e) revelam uma experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, f) procuram retratar a realidade de forma completa e profunda e g) os relatos são elaborados numa linguagem e forma mais acessível do que os outros tipos de relatório de pesquisa (ANDRÉ, 1984, p. 1).

5.1 Instrumento de coleta de dados

Como forma de melhor colher informações, o instrumento de coleta de dados para realização da pesquisa foi a entrevista narrativa. Este método, tão difundido nos últimos tempos nas ciências sociais, se faz importante porque segundo Jovchelovitch e Bauer (2002):

Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica. Contar histórias é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística; embora a última seja desigualmente distribuída em cada população, a capacidade de contar história não o é, ou ao menos, é em grau menor. Um acontecimento pode ser traduzido tantos em termos gerais como em termos indexados. Indexados significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo. Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem a uma experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações.

Assim, como contar histórias é uma competência universal, Mulayert *et al* (2014) nos expõem que a entrevista narrativa ao romper com o método mais tradicional de entrevista baseado em perguntas e respostas, revela-se como um importante instrumento para se realizar as pesquisas de cunho qualitativo já que este método é capaz de produzir conhecimento científico comprometido com a fidelidade e a originalidade dos dados, uma vez que torna possível a compreensão de fatos que motivam ou justificam as ações dos informantes.

Portanto, idealizada por Fritz Schütze como um método para compreender os contextos, a entrevista narrativa tem como potencialidade reconstruir a vivência pessoal do indivíduo maneira autorreflexiva. Em vista disso, entende-se este método como uma forma de nos propiciar a oportunidade de acessar informações que não estariam postas numa pesquisa com instrumentos estruturados.

Sendo assim, a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada e, conceitualmente, é considerada uma crítica ao método pergunta-resposta. Logo, este instrumento de coleta vai além de qualquer outra forma de entrevista, já que evita uma pré-estruturação da mesma. Porém, seria ingênuo afirmar que a narração não possui uma estrutura. Uma narrativa está formalmente estruturada já que segue um esquema autogerador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Em vista disto, com este instrumento de coleta de dados via uma abordagem interseccional, a narrativa pode suscitar, no sujeito da pesquisa, diversos estados emocionais. E a partir dos discursos, evidenciar aspectos mais ocultos de sua realidade social possibilitando o mapeamento das predisposições em relação ao capital cultural, assim, contribuindo para uma melhor compreensão sobre o nosso objeto de pesquisa.

Dessa forma, são quatro as fases que estruturam uma entrevista narrativa e, para cada fase, é denotada algumas regras. A Tabela I conceitua estas fases e as regras básicas deste tipo de entrevista.

TABELA I - Fases da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVICH E BAUER (2002)

Ademais, na fase da iniciação, citada acima na tabela, todo este procedimento da investigação deve ser explicado de forma ampla ao entrevistado. Quando a narração começa, na fase da narração central, o informante não deve ser interrompido até que o mesmo tenha terminado a história. Ainda, durante a narração, o entrevistador deve-se restringir a escuta ativa e não deve fazer nenhum comentário. Quando a narração chega ao final, entra-se na fase de questionamento, em que as questões *exmanentes* são traduzidas em questões iminentes para, assim, completar as lacunas da história. Por fim, na fase final da entrevista, o entrevistador pode empregar questões do tipo “por quê?”. Tal atitude ajuda o entrevistador a elucidar questões que ficaram em aberto.

Assim, tendo realizado todas as entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106), “a transcrição, [...] é útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”.

Portanto, a entrevista narrativa se consolidou como um método eficaz, compreendendo “a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

Dessa maneira, as entrevistas narrativas foram organizadas nos seguintes blocos: a) perguntas de cunho mais objetivo para descrever os sujeitos da pesquisa e conhecer mais sobre suas características, tais como a idade, orientação sexual, ambiente familiar, entre outros; b) perguntas de cunho subjetivo sobre as trajetórias educacionais no que se refere ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior para conhecermos acerca da realidade escolar e c) perguntas sobre apoio, dificuldades, inspirações, discriminação, âmbito família/escola, entre outros, que nos ajudarão a fechar lacunas que ficaram abertas após as perguntas de cunho subjetivo para assim entendermos um pouco mais sobre o sucesso escolar dos entrevistados.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Para Chizzotti (2001, p. 83), os sujeitos de uma pesquisa são aqueles que “identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem as ações mais eficazes”. Sendo assim, visando abranger as cinco características da pesquisa qualitativa propostas por Bogdan e Biklen (1994) nossa pesquisa será realizada com quatro estudantes de Licenciatura em Matemática do Campus Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, em Caruaru/PE. Portanto, os informantes foram escolhidos adotando os seguintes critérios:

- a) Como regra, optamos por escolher dois homens e duas mulheres
- b) Três sujeitos da pesquisa devem estar nos períodos finais do curso de Matemática-Licenciatura
- c) Um sujeito da pesquisa deve ser egresso do curso de Matemática-Licenciatura
- d) Todos os informantes devem ser de camadas populares
- e) Dois informantes devem ser homossexuais

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória escolar de quatro estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – CAA. Como mencionado anteriormente, todos entrevistados pertencem a camadas populares e, para preservar as informações de maneira sigilosa, utilizarei, como efeito de regra, um nome fictício para cada informante. Ainda, para melhor análise apoiada em uma abordagem interseccional, subdividimos os sujeitos da pesquisa a partir das subalternidades em que esses indivíduos são interpelados na estrutura social. Os perfis dos discentes entrevistados encontram-se expostos no quadro I abaixo.

QUADRO I – Síntese dos casos entrevistados

NOME (fictício)	GÊNERO	IDADE	ORIENTAÇÃO SEXUAL	COR	OCUPAÇÃO DO PAI/ OCUPAÇÃO DA MÃE	ESCOLARIDADE DO PAI/ ESCOLARIDADE DA MÃE	OCUPAÇÃO ATUAL
Eduardo	Masculino	23	Homossexual	Branca	Mecânico/ Dona de Casa	Ambos com Ensino Fundamental incompleto	Professor
José	Masculino	19	Homossexual	Branca	Professor/ Venda e confecção de roupas	Ensino Superior completo/ Ensino Médio Incompleto	Professor
Gabriela	Feminino	23	Heterossexual	Parda	Ambos são agricultores e feirantes	Ambos com Ensino Fundamental incompleto	Professor
Fernanda	Feminino	22	Heterossexual	Branca	Agricultor/ Mãe é falecida	Ambos com Ensino Fundamental incompleto	Operadora de caixa de supermercado

Fonte: elaboração própria

6.1 Interseccionalidade sexualidade/camada social

6.1.1 Eduardo

Eduardo é um sujeito branco de 23 anos considerado homossexual e cristão. Natural de Palmares (PE), Eduardo foi criado pelos avós, ambos com Ensino Fundamental incompleto. Sua avó é dona de casa e seu avô, mecânico. Eduardo estudou até o 6º ano em escola particular, mas concluiu o Ensino Médio em escola pública. Atualmente, Eduardo exerce a profissão de professor de Matemática em uma escola de seu município. Ele é o primeiro da família a fazer um curso de nível superior.

Em sua entrevista, ordenada a partir das fases educacionais de sua vida, Eduardo nos conta que sempre foi um bom aluno, mas que, devido a baixa escolarização dos seus avós, tinha dificuldade em resolver as suas atividades, já que tinha que fazer sozinho. Então, quando não conseguia realizar algumas questões, simplesmente deixava para lá e não respondia. Tal situação nos remete ao que Lahire expõe sobre alunos que estão em família de baixo capital cultural. Dessa maneira, Lahire (1997) salienta que alunos pertencentes a famílias de baixo capital cultural encontram-se em estado de solidão, já que a ausência das pré-disposições familiares não o permitem enfrentar as regras do ambiente escolar.

Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um (problema) escolar que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver; carregam, sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 1997, p. 19)

Ainda, no que se refere a sua sexualidade, Eduardo discursa afirmando que foi a partir do sexto ano do Ensino Fundamental que se viu pela primeira vez como gay, mas, em contrapartida, quis deixar de estudar pelo preconceito.

Na 5ª série, começaram a me chamar de viado, de bicha, de gay. [...] Foi um choque na época, eu não queria nem estudar mais, nem nada. Eu ainda tirava notas boas, mas não queria ir pra aula. Tanto é que depois dessa época eu criei um costume de ser o aluno que mais falta. [...] Fui me afastando da escola e deixei de estar num ciclo de amizades de meninos e comecei a andar com as meninas, já que as meninas aceitavam mais, tinham conversas que eu mais gostava com elas (Eduardo, 23 anos)

A partir desta fala vemos como o a discriminação afetou seu emocional, acarretando no desestímulo dos estudos e fazendo Eduardo se aproximar de um novo grupo. Bretãs *et al* (2008) salientam sobre o processo de construção da sexualidade e sobre como esta pode influir no processo de ensino e aprendizagem

A sexualidade é algo que se constrói e aprende, sendo parte integrante do desenvolvimento da personalidade, capaz de interferir no processo de aprendizagem, na saúde mental e física do indivíduo. Assim, entendemos que toda essa transformação biológica e psicológica também acarreta em mudanças na convivência social. (BRÊTAS *et al.*, 2008)

No Ensino Médio, Eduardo relata que se assumiu tanto para família como dentro do ambiente escolar. Em relação a isso, ele nos conta que nessa fase não passou por momentos difíceis na escola já que, depois da autoaceitação, as piadas e brincadeiras de mau gosto, ou seja, a LBGTfobia, não o afetavam mais. Porém, no âmbito familiar a situação foi mais complicada.

Meus avós são muito conservadores, são ligados a igreja, minha mãe que mora em São Paulo também é conversadora. Foi quando ela quis se meter um pouco mais na minha vida. [...] Eu já vivi essa vida dupla, de na escola ser gay assumido e dentro de casa não ser e acho que fortificou quando me assumi. [...] Toda a minha experiência que tenho a respeito da minha sexualidade, de amizade, de namoros, de relacionamento, eles (família) não querem estar envolvidos. [...] Então foi aí que fortificou essa vida dupla. (Eduardo, 23 anos)

No que concerne ao Ensino Superior, Eduardo, narra que foi na universidade que conheceu mais pessoas que se encaixavam com seu perfil (pessoas com pensamentos progressistas e também indivíduos homossexuais) e, a partir disto, passou a tolerar menos alguns comportamentos, dando-lhe mais coragem para enfrentar o preconceito e a violência LBGTfóbica. Ainda, relatando sobre seu desempenho na universidade, ele conta que no começo era um aluno entusiasmado, participava de grupos de estudos sobre gênero e sexualidade, mas com o passar do tempo, se distanciou um pouco justificando pelo fato de estar cansado de uma vida dupla, sendo uma pessoa fora do armário na universidade e costumava ser uma pessoa diferente no âmbito familiar, uma vez que nunca pôde levar um namorado ou falar de uma forma mais tranquila sobre sua orientação sexual entre seus parentes.

O peso um tanto maior que eu não consigo aguentar da minha família influencia na universidade, mas não que a universidade me tirou vontade de

estar nela. Mas algo de fora me tirou. [...] Então, a relação com a minha família em si dificulta o meu desempenho aqui. (Eduardo, 23 anos)

Ademais, ao narrar sobre sua trajetória educacional como um todo, Eduardo, admite que seus avós foram ausentes por todo o percurso escolar. Ele relembra que como seus avós não possuíam instrução, não participam nem perguntavam sobre as atividades e seu desempenho. Fora isto, sua avó participava apenas do conselho de classe. Lahire (1995) evidencia em um de seus estudos que famílias de camadas populares, mesmo quando os pais possuem baixo nível de instrução, há alguma forma de envolvimento, direto ou indiretamente, através da ajuda de outros elementos (familiares, vizinhos e/ou amigos).

Meus avós não participaram da minha vida escolar nem no Fundamental. Era só no conselho de classe pra pegar meu boletim e eles não se sentiam responsável por nada não (Eduardo, 23 anos)

Assim, apesar dessa ausência na vida escolar, ele relata que seus avós investiram financeiramente enquanto puderam, mas que houve limites financeiros inclusive em relação à despesa da família com a alimentação.

Quando tinha algum problema, voinha e voinho escondiam de mim, fingiam que nada tava acontecendo. Hoje mais velho, eu percebo que aconteceram problemas disso (alimentação), só que eles conseguiram driblar de mim para esconder as adversidades (Eduardo, 23 anos).

Lahire (1997) salienta que “para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específica” (LAHIRE, 1997, p. 24). Isto posto, apesar dos inúmeros problemas financeiros enfrentados pela família de Eduardo, fica claro que seus avós escondiam os problemas para não afetar diretamente seu desempenho escolar.

Além disto, Eduardo descreve que seus avós, apesar de não conhecerem acerca do ambiente universitário, sempre conversavam com ele sobre fazer um curso superior. Ele conta que o desejo de fazer uma graduação e principalmente um curso de licenciatura veio por ter participado do programa Mais Educação. No mais, a escolha por Licenciatura em Matemática foi influenciada por uma amiga, que lhe incentivava a escolher o curso.

Meus avós falavam: “Você vai ter que fazer faculdade”. [...] Aí acabou que eu internalizei isso e fiz [...] Hoje eu vejo que eu poderia ter ido para outros ambientes, mas eu escutei tanto eles, que eu fui influenciado a estar aqui. [...]

Eu sou o primeiro lá de casa que tá fazendo Ensino Superior (Eduardo, 23 anos).

Para mais, ao fim da narrativa, Eduardo relata que gradualmente começou a se aceitar mais e a partir disto, a sexualidade passou a não ter uma relação direta com o seu desempenho. Além disso, questionado se teria inclinação a ser um caso de insucesso escolar, Eduardo apropria-se muito da palavra sorte para explicar que conseguiu superar algumas adversidades sozinho e ter tomado decisões certas em momentos-chave e ainda superar o preconceito, mesmo sem referências. No entanto, vale a pena lembrar que mesmo com o preconceito familiar em relação à sua orientação sexual e de seus avós não terem um nível educacional mais elevado, ele sempre foi incentivado a fazer universidade, visto inclusive que é o primeiro de sua família a estar cursando uma graduação.

Por fim, ao refletirmos sobre as singularidades que levaram Eduardo a obter êxito escolar, vemos que, apesar do baixo capital cultural de seus avós e mesmo sem eles conhecerem sobre o campo universitário, o discurso de fazer um curso de graduação era recorrente em sua casa. Além disso, observa-se que, a partir de conversas com uma amiga e do contato com o magistério (a partir do Mais Educação), Eduardo pôde ter noção do quanto um curso de graduação era importante para seu futuro.

Ainda, ao analisarmos as cinco dimensões citadas por Lahire (2004) que podem contribuir para o sucesso escolar, nota-se que a cultura escrita foi bem ausente em sua casa. Como mencionando em sua entrevista, Eduardo nos conta que, apesar de ter sido sempre um bom aluno, seus avós não o ajudavam a realizar as atividades, já que eles não poderiam contribuir de forma significativa. Porém, quanto tratamos das disposições econômicas e do investimento pedagógico, fica evidente que seus avós sempre investiram e, mesmo passando por dificuldades, escondiam para não preocupar Eduardo. Além disso, mesmo sendo criado pelos avós, houve sempre a ordem moral doméstica e a autoridade familiar.

Para mais, com relação a sua sexualidade, verifica-se que, a partir das falas de Eduardo, o preconceito influenciou no desempenho nos anos finais do Ensino Fundamental, tanto que ele em certo momento quis deixar de estudar em decorrência da LGBTfobia. Porém, com o passar do tempo e a partir do momento em que ocorreu a autoaceitação, o preconceito não se tornou mais um fator que afetava tanto seu desempenho escolar.

6.1.2 José

José, pertencente identicamente a classe média baixa, é um sujeito branco tímido de 19 anos de idade que se considera homossexual e cristão. Nascido no município de Santa Cruz do Capibaribe (PE), José afirma que pertence a classe média baixa. Sua mãe possui o Ensino Médio incompleto e trabalha vendendo e confeccionando roupas. Seu pai, com Ensino Superior completo, é professor de Geografia. Seu único irmão, de 13 anos, cursa atualmente o Ensino Médio e se dedica apenas aos estudos.

Isto posto, José começa a nos relatar que no Ensino Fundamental estudou em escola privada de médio porte e lembra de um professor de Matemática espetacular, que contribuiu na sua paixão pela disciplina. Mas afirma que, apesar de poucas lembranças, não recorda ter vivido episódios ruins nesta época. Portes (1993) enfatiza em sua pesquisa que um dos fatores que contribuem para o êxito educacional é a questão do trabalho escolar, tendo o professor um papel de destaque.

Tratando-se do Ensino Médio, José diz que nesta fase teve que mudar de uma escola particular para uma pública. Ele conta que tem excelentes lembranças e que suas favoritas são as amizades que fez naquela época, que perduram até hoje, e o intercâmbio de cinco meses que fez em um país da América do Norte, financiado pelo governo estadual, através do programa Ganhe o Mundo. Além disso, ao lembrar das dificuldades, José relata acerca da pressão que sofreu por causa dos vestibulares externos e também, o quanto a descoberta de sua sexualidade interferiu no processo escolar. Ele expõe que este fato mexeu de forma significativa com seu emocional, afetando bastante no seu desempenho escolar. Assim, José conta que muitas das vezes não conseguia focar nas atividades da escola justamente por ficar pensando no que os outros falavam dele. Além do mais, existia a vergonha de falar durante as aulas ou de sanar dúvidas, visto que havia também o receio de ser julgado.

Que é aquela coisa, o povo quer tirar o homossexual do armário sem ele saber que ele tá dentro de um armário. E isso, às vezes, sei lá... Tipo, um comentário já não deixava eu prestar atenção em uma aula, pensando naquela coisa, sabe? (José, 19 anos)

Santos (2009) salienta que a atuação concomitante de fatores que discriminam, além de criar e manter privilégios, podem potencializar e legitimar outras violações de direitos. Sendo assim, a partir das narrativas de José e Eduardo, é notório e necessário considerar, além dos fatores de vulnerabilidade econômica, questões que também são

afetadas por processos discriminatórios, que podem interromper trajetórias acadêmicas como no caso da orientação sexual, a partir da LGBTfobia.

No mais, no que se refere ao Ensino Superior, José nos conta que esta fase está sendo a melhor de sua vida. Ele diz que foi na universidade que conseguiu encontrar mais pessoas com igual personalidade a sua e, a partir disto, interagir mais, sem o medo do julgamento. Ele expõe que não foi difícil chegar onde está hoje, mas afirma que o mais difícil foi decidir fazer Matemática, visto que antes ele cursava Engenharia Civil em outra universidade.

Eu acho que eu visava dinheiro. Aquela coisa, eu acho que no inconsciente era isso. [...] Aí fiz ENEM e passei aqui. [...] Quando eu entrei, percebi que eu gostava da educação e de interagir com as pessoas. (José, 19 anos)

Portanto, a partir de uma reflexão acerca de toda sua trajetória educacional, José afirma que no Ensino Fundamental seus pais participavam ativamente da sua vida escolar, diferentemente dos dois outros níveis de ensino (Médio e Superior). Ele narra que quando criança seus pais sempre procuraram participar das atividades. Porém, com o passar do tempo, quando viram que José era um bom aluno, ficaram mais ausentes. José cita que hoje em dia sua mãe faz perguntas mais sobre seu emocional. Já seu pai é um pouco mais distante, por não concordar com o curso que José faz. Lahire (1997) salienta que o investimento pedagógico, através da participação da família na escola, do monitoramento e cobranças das atividades, entre outros, é uma forma pelo qual podemos explicar o sucesso escolar. No mais, o sociólogo relata que algumas famílias tendem a ser mais discretas que outras.

No Ensino Médio eu não vejo eles tão preocupados pra perguntar como eu tava na escola, acho que porque eu nunca fui uma pessoa de dar trabalho na escola, aí eles meio que sabiam que eu teria responsabilidade pra desenrolar no que fosse necessário. [...] No superior, meu pai não queria que eu fizesse Matemática, então, aqui na faculdade hoje em dia ele não apoia de jeito nenhum. Não pergunta nada da faculdade. Mãe as vezes pergunta, mãe é mãe né? Mãe é mais participativa. Pergunta se tô estressado, se tem alguma coisa, alguma prova e tal (José, 19 anos)

Assim, apesar dessa ausência na vida escolar, José salienta que seus pais sempre contribuíram financeiramente em seus estudos. Ele relembra que no Ensino Fundamental sua escola era particular e que, no Ensino Médio, apesar da escola ser pública, seus pais o ajudavam sempre que ele precisasse de algo ou de algum dinheiro. No nível superior,

expõe que quando cursou Engenharia Civil em Campina Grande (PB), seus pais custeavam os gastos integralmente. Porém, a partir do momento que começou Matemática, José começou a trabalhar e não conta mais com a ajuda financeira dos pais.

Em vista disso, apesar dos problemas, José expõe que o processo de escolher fazer universidade foi automático simplesmente por gostar de estudar. Um modo de poder se qualificar para obter sucesso e superar os obstáculos é dito como uma técnica de resistência e autodefesa (LAHIRE, 2001). José conta também que seu pai teve influência em sua decisão de cursar uma graduação. Ainda, no momento em que seu pai fazia faculdade, José relata que sempre observava o que ele fazia, ajudando-o em certos momentos digitando trabalhos, por exemplo. Seu pai também sempre relatava o quanto era bom ter um curso superior no currículo.

Meu pai sempre falavam sobre faculdade. Meu pai, ele parou o ensino médio e depois de um bom tempo ele voltou e fez faculdade, aí querendo ou não isso é um incentivo. [...] Então eu nunca pensei em não fazer faculdade (José, 19 anos).

Portanto, frente às questões econômicas e de orientação sexual, José afirma que quando se sente mal, estuda ainda mais, porque isso o motiva a querer ser alguém cada vez melhor. Ainda, questionado também se teria tendência a ser mais um caso de fracasso escolar, José relata que sente um privilegiado, já que seus pais sempre estiveram o estimulando a fazer universidade e, mesmo seu pai não apoiando o curso que escolheu, Matemática, ele reafirma que o discurso de estar em uma universidade para conseguir ser uma pessoa de prestígio esteve sempre presente em sua casa.

Assim, refletindo sobre as singularidades que tangem a vida de José, vemos que, a partir de sua entrevista, fica evidente não só o capital cultural advindo de sua família, mas também o capital institucionalizado oriundo de seu pai que, por possuir uma graduação, tornou-se uma referência para José. Em relação as questões econômicas, nota-se que os pais de José sempre contribuíram para uma melhor escolarização de seu filho e, só quando José começou a trabalhar, ele se tornou mais independente. Ainda, vemos que o discurso de fazer um curso de nível superior sempre esteve presente em sua casa, estimulando-o a se esforçar cada vez mais. Ademais, ao analisarmos as cinco dimensões citadas por Lahire (2004) observamos, a partir de suas falas, que a cultura escrita sempre esteve presente em sua casa e, mesmo sua mãe não possuindo uma graduação, ela não deixava de lhe ajudar com o que fosse necessário.

Tendo em vista as disposições econômicas e o investimento pedagógico, constata-se que, como citado anteriormente, seus pais sempre estiveram presentes no que fosse preciso e houve sempre uma estabilidade financeira em sua casa, mesmo sendo de camada média baixa.

Por fim, analisando a ordem moral doméstica e autoridade familiar, vê-se que em sua família sempre houve disciplina e respeito. Para mais, quando dissertamos acerca de sua sexualidade, identicamente ao que aconteceu com Eduardo, observamos que José enfrentou bastante problemas e isso atrapalhou de forma significativa seu desempenho em certos momentos. Porém, quando mais maduro, a orientação sexual deixou de ser um tabu e o processo escolar segue fluindo normalmente até o presente momento.

Dessa forma, a partir das narrativas realizadas por Eduardo e José, fica evidente a contribuição e a disposição por parte dos avós de Eduardo para incentivá-lo a fazer universidade, assim como também houve essas disposições por parte dos pais de José. Tal processo de socialização nos remete ao conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1998) em que há estruturas estruturantes e estruturas estruturadas na incorporação que leva a uma prática social, no caso em questão, a incorporação do cursar uma universidade. Tal perspectiva, ainda traz por parte das duas famílias aqui exposta certa disposição de investimentos na aquisição do capital cultural tanto no caso de Eduardo como no caso de José.

Na perspectiva das disposições, Lahire (2004, p. 29) expõe que “os pais sacrificam a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem”. Assim, concordando com o sociólogo, vemos que, em ambos os casos fica nítido o incentivo no estudo, em que é vislumbrado como um modo de mudança de vida e, conseqüentemente, aquisição de um maior capital cultural.

6.2 Interseccionalidade sobre mulher/camada social/de origem camponesa

6.2.1 Gabriela

Gabriela, 23 anos, é uma jovem heterossexual e católica de camada popular autodeclarada parda. Natural da cidade de Cupira (PE), Gabriela nasceu no campo e é atualmente professora de Matemática. Seus pais estudaram até a 4º série (hoje 5º ano) do Ensino Fundamental e ambos trabalham como agricultores e feirantes. Gabriela é de uma

família de oito irmãos, tendo apenas uma das irmãs concluído o Ensino Superior em Administração. Seus quatro irmãos do gênero masculino trabalham todos como caminhoneiros e, de suas irmãs, duas são professores e as outras duas trabalham na área administrativa.

Gabriela inicia a entrevista nos contando que em seu Ensino Fundamental estudou em uma primeira escola até o 3º ano, tendo reprovado esta série. Nessa época, ela expõe que gostava de ajudar os pais nas atividades do campo e, para isso, faltava algumas aulas. Assim, logo após a reprovação, argumentando que a professora não dava um subsídio necessário para o ensino, Gabriela mudou para uma segunda escola, também do campo. Ela relata a mudança drástica de uma escola para outra, onde virou uma das melhores alunas da classe, já que a professora dessa escola, por sua vez, foi uma das melhores da sua vida. Ainda, durante esse período, relembra a influência das irmãs (que por serem professoras e uma delas estar fazendo um curso de graduação, conversavam com Gabriela sobre o mundo universitário), dos trabalhos que arrumava pensando em juntar dinheiro para fazer um curso superior e de uma professora de Matemática que sempre lhe estimulava a fazer universidade. Portanto, Lahire (2008), fazendo uma crítica ao sistema de reprodução apresentado por Bourdieu, defende que o passado incorporado ao indivíduo nem sempre se constitui em um conjunto homogêneo de disposições transferíveis, o *habitus*. Para ele, um sujeito pode ter experiências socializadoras bastante diferentes das experiências familiares. Dessa forma, no caso de Gabriela, mesmo sendo filha de pais com pouco capital cultural, vemos a ruptura da desigualdade social por meio das disposições.

Lá no sítio eu sempre tive a perspectiva de fazer faculdade. Minhas duas irmãs mais velhas eram professoras. Inclusive, uma delas tava fazendo faculdade em Palmares. [...] Só que eu nem sabia que existia faculdade pública direito e aí eu tinha uma professora de Matemática, que ela é uma referência pra mim, que ela dizia assim: “Oxe, tu vai fazer uma faculdade pública?”. [...] Aí foi nesse período que eu ainda tava no campo que eu comecei a fazer umas atividades pra ganhar dinheiro pensando no meu futuro de um dia poder pagar uma faculdade. Eu já tinha essa mentalidade. [...] Quando eu fui pra cidade, eu fui cuidar do meu sobrinho pensando em já juntar esse dinheiro pra faculdade. [...] Meu sonho sempre foi fazer faculdade (Gabriela, 23 anos).

No Ensino Médio, Gabriela relata que seu sonho era estudar numa escola de tempo integral¹. Sendo assim, para realizar tal feito, ela veio para o espaço urbano e conseguiu

¹ A educação integral em Pernambuco fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para

cursar toda essa fase de ensino em uma escola estadual de referência. Ela expõe que essa época foi muito cansativa, mas que nunca se dava por vencida porque seu sonho de fazer universidade era o que lhe motivava. Lahire (2004) menciona que a automotivação nada mais é que um *habitus* ou uma disposição, que é fruto incorporado de uma socialização, sendo este um importante elemento para um melhor desempenho nas trajetórias educacionais.

[...] A gente passava o dia inteiro na escola e quando chegava em casa muitas vezes eu ia tomar banho e estudar. Era tão cansativo que eu nem conseguia estudar muito (Gabriela, 23).

Já graduada, Gabriela nos conta que a conclusão do Ensino Superior, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi uma realização pessoal. Ela relembra a época em que decidiu fazer Matemática, decisão influenciada pela sua professora do Ensino Fundamental e por seu pai, que é feirante e agricultor, recordando que achava genial o fato de seu pai, mesmo com um baixo nível de instrução, ter facilidade em mexer com dinheiro e dar trocos. Gabriela menciona também como esta foi uma fase difícil e como cada período foi uma superação para a mesma. Ela conta que as disciplinas pedagógicas foram as que mais marcaram essa época, e lembra da dificuldade com as disciplinas com cálculo.

Meu sonho era fazer Matemática, até pelo incentivo da professora que falei. [...] Alguns professores foram essenciais, o exemplo deles [...] Mas pensei também em fazer Matemática porque meu pai era feirante e eu achava muito bonito ele fazendo cálculos, assim, de cabeça, e ele só estudou até a quarta série. Eu achava interessante isso. [...] Minhas irmãs também me influenciaram pela profissão, o ser professora (Gabriela, 23 anos).

Além disto, ao fazer uma reflexão sobre toda a sua trajetória, Gabriela relembra que seus pais sempre participavam da sua vida escolar, em especial sua mãe. Portes (1993) salienta o papel de destaque que as mães têm sobre a trajetória educacional dos filhos de camadas populares. Gabriela conta que, por não ter conhecimento sobre os conteúdos, seus pais não ajudavam nas realizações das atividades, mas sempre cobravam e incentivavam o estudo. Ainda, questionada se sua família investiu financeiramente na

a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Esta educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A carga horária é de 45 horas semanais, com a escola funcionando durante os cinco dias da semana.

sua vida escolar, Gabriela relata que eles ajudavam da forma que fosse necessária, de forma que, se ela precisasse comprar algo, seus pais subsidiavam o custo.

Meus pais eram mais de olhar. Eu lembro de uma vez minha mãe perguntando porque meu irmão não tava fazendo a atividade da escola. [...] Eles não acompanhavam o desenvolvimento, mas eles prestavam atenção se a gente tava fazendo ou não. [...] Existia o incentivo, um exemplo era que minha mãe sempre participava de todas as reuniões escolares (Gabriela, 23 anos).

Gabriela também expõe as dificuldades encontradas na universidade fruto de uma educação de campo pouco eficiente e também pela falta de um investimento maior por parte da gestão pública. Além disso, faz uma autorreflexão sobre a sua reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental.

É um pouco difícil me imaginar fora do contexto que vivo. [...] Existiam dificuldades na universidade que eu via que era porque eu não tinha aquela disciplina que eu não tinha estudando tanto determinado conteúdo nos anos anteriores. [...] Lembro também que o ter reprovado foi bom, porque os anos seguintes tiveram um encaixe. [...] E aí eu não teria estudado com essa professora [de Matemática que a incentivou] que foi onde eu me desenvolvi mais (Gabriela, 23 anos).

Ainda, Gabriela cita que, quando mais jovem, o discurso que os homens da casa precisavam trabalhar o mais cedo possível para gerar dinheiro para a família era comum. No seu caso e de suas irmãs, ela menciona que elas eram estimuladas a estudar e que, em nenhum momento, foi imposto que elas precisariam de uma profissão para ajudar na renda familiar. No mais, ela lembra que sofreu preconceito por ser mulher, visto que, quando começou a trabalhar como professora de Matemática, sentiu uma certa resistência por parte da escola. Mattos (2011) salienta que o gênero estrutura a posição no mercado de trabalho e que as diferenças salariais e as possibilidades de acesso a um cargo de maior prestígio social ainda são determinados pela conotação sexual.

Lá em casa eles realmente tinham a perspectiva que tinham que trabalhar pra ganhar dinheiro mais cedo. Investir em algo que fosse no estudo, não teria um retorno financeiro tão rápido. Do contrário, as meninas da casa foram estimuladas a estudar. [...] Eu lembro também que lá na escola que eu trabalho eu vi que as pessoas me viam diferente por ser uma professora de Matemática mulher. Não sei, pode ser coisa da minha cabeça. (Gabriela, 23 anos)

No mais, Mattos (2011) traz à tona que, além das competências reconhecidas como fundamentais para o acesso ao mercado de trabalho, como o volume significativo

de capital cultural, por exemplo, cresce exorbitantemente a importância de fatores relacionados as atribuições físicas.

A nova estrutura de classificação/desclassificação social, que está na base da construção de identidades, é construída, em linhas gerais, a partir das seguintes diferenciações: emprego estável/ emprego precário; empregados/desempregados; trabalho remunerado/trabalho não remunerado; rico/pobre; culto/inculto; com contatos (redes sociais)/sem contato (redes sociais); masculino/feminino; com filhos/sem filhos; heterossexual/homossexual; europeu/não europeu; alemão/estrangeiro; imigrante legal/imigrante ilegal; branco/negro; grupo dominante/minoria étnica; moderno/tradicional; ocidental/não ocidental; cidade/campo; cristão/muçumano; saudável /doente; produtivo/parcialmente produtivo; bonito/não atraente; bem cuidado/descuidado; jovens/velhos. (MATTOS, 2011, p. 12)

Por fim, Gabriela explana que teria tendência a ser mais um caso de insucesso escolar devido a toda a estrutura pela qual ela foi criada. Ela cita que foi a única de sua turma da escola do campo que fez um curso de graduação. Porém, apesar de todas as dificuldades, ela menciona que seus pais foram cruciais em sua trajetória, incentivando o estudo, mesmo não tendo uma formação para orientá-la melhor. Ainda, devido a profissão de seus pais e da maioria de seus irmãos, ela reflete dizendo que tinha a pré-disposição a seguir a trajetória profissional destes, ou seja, ser agricultora e feirante, mas que seu desejo pessoal em ter um curso superior e ser professora lhe motivava a cada dia. Sendo assim, apesar de todo o apoio, ela diz que seu principal fator motivador era a si mesma.

Portanto, ao refletir sobre as particularidades que objetivaram o sucesso escolar de Gabriela, vemos que suas irmãs influenciaram muito em seu processo educacional, tenho-as como uma referência do ser professora. Ainda, a influência da profissão de seu pai, que mesmo sem ter um nível de instrução, era ótimo com cálculos e despertou assim a curiosidade e admiração de Gabriela. Não podemos deixar de citar também sua professora do Ensino Fundamental, que a incentivou a nunca desistir de seus sonhos e a estimulou desde pequena a pensar na realização de um curso universitário.

Gabriela, mesmo sem um grande capital cultural, tinha uma motivação pessoal em ser alguém de prestígio. Sendo assim, se analisarmos detalhadamente as cinco dimensões de Lahire (2008), vemos que a família de Gabriela não tinha muito dinheiro para investir nela, mas, na medida do possível, seus pais contribuía da melhor forma. Ela também nos conta que desde pequena tinha uma facilidade de leitura e escrita, já que suas irmãs sempre a ajudavam e a professora das séries iniciais fazia muito testes de leitura. Ademais, Gabriela expõe que em sua casa sempre se prezou o respeito e que seus pais a

educaram muito bem, na medida do possível a investir no capital cultural. Por fim, por ser mulher, vemos que seus pais não viam nas filhas a necessidade de trabalhar para ajudar financeiramente em casa e assim Gabriela pôde se dedicar integralmente aos estudos. Além disso, relembra que sente que sofreu preconceito por ser uma professora de Matemática mulher.

6.2.2 Fernanda

Fernanda, 22 anos, é outra jovem de camada popular oriunda de uma escola do campo. Também heterossexual e católica, Fernanda nasceu na zona rural da cidade de Cupira (PE). Seus pais estudaram até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu pai é agricultor e sua mãe já faleceu. Trabalhando atualmente em um supermercado como operadora de caixa, Fernanda é casada e seu cônjuge, formado num curso técnico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, atua profissionalmente como costureiro. Fernanda é a primeira de seis irmãos a fazer um curso de graduação.

Fernanda, por sua vez, expõe que no Ensino Fundamental estudou em uma turma mista, ou seja, uma sala de aula multisseriada, onde existiam alunos do 1º até o 5º ano. Tal sala multisseriada é muito comum no campo em decorrência de poucos profissionais da área de educação. Assim, o docente tem de dar conta de diversos assuntos trabalhados em sala de aula e em diversos níveis. Essa dinâmica quase sempre compromete o processo de ensino e aprendizagem entre os alunos e o docente por ser extremamente desafiador para o professor guiar todo o processo de aprendizagem.

Fernanda relembra o fato de adorar estudar, da professora (que era sua tia) e do apoio dos seus primos, que ajudavam nas atividades escolares. Ela relata que, sempre muito aplicada, gostava de fazer as atividades das classes mais avançadas que a sua. Ainda, no 6º ano, a entrevistada menciona que mudou para uma escola na zona urbana, mas diz que a adaptação foi fácil, visto que ela pensava que a escola da cidade era diferente da zona rural, porém, percebeu que era a mesma coisa.

Minha tia tinha um cuidado especial comigo. [...] Eu e meus primos sempre estudávamos juntos. [...] Tanto que eles reprovaram pra ficar me esperando. [...] Foi bem tranquilo meu Ensino Fundamental. (Fernanda, 22 anos)

Lahire (1997) salienta que o sucesso escolar como necessidade interna e pessoal parecem ter interiorizado precocemente algumas crianças. Assim sendo, vemos que,

desde pequenas, tanto Fernanda como Gabriela internalizam uma necessidade pessoal em estudar e em fazer universidade, seja pelas predisposições da tia e dos primos, no caso de Fernanda, seja pela professora de matemática e das irmãs, no caso de Gabriela. Tais acontecimentos, em decorrência do *habitus*, como estrutura estruturante e estruturas estruturadas, contribuiu para uma prática social no investimento do capital cultural ao ingressarem no nível superior. Além disso, é importante salientar a importância de uma sociologia à uma escala individual, como defendia Lahire (2008), já que os indivíduos são um produto das experiências sociais.

Fernanda conta que seu Ensino Médio, assim como seu Ensino Fundamental, foi bem tranquilo, já que continuou estudando na mesma escola e estava bem adaptada. Bem como Gabriela, Fernanda também estudou numa escola de tempo integral e lembra de uma professora de Matemática que influenciou na escolha pelo curso de licenciatura.

Eu entendo que a professora (de Matemática) influenciou muito para eu gostar de Matemática, querer fazer Matemática. Eu gostava da aula dela, ela dava suporte a gente, então eu sempre gostei muito das aulas dela e quis me inspirar nela pra cursar a licenciatura e um dia fazer pelos alunos o que ela fez com a gente (Fernanda, 22 anos)

Krug e Krug (2008) destacam que o momento de escolha de uma determinada profissão está diretamente relacionado com uma motivação gerada por um estímulo, e que este pode ser consciente ou inconsciente. Vemos então, no caso de Gabriela, a importância de seu pai e de sua professora na escolha pela Licenciatura em Matemática. Em relação a Fernanda, houve também a extrema importância da docente que lhe serviu de inspiração e motivação.

Fernanda, ainda estudante de graduação, expõe que, no Ensino Superior, primeiro cursou Licenciatura em Física no CAA, da UFPE, mas que quis trocar para Matemática no mesmo campus e na mesma universidade por não ter se identificado com o curso anterior, apesar de ser uma apaixonada pela educação. Ela expõe que até o presente momento tem tido facilidade para com as disciplinas.

Assim, ao também fazer uma reflexão sobre sua trajetória, Fernanda conta que seu pai era mais fechado e não participava ativamente de seus estudos. Porém, ela afirma que ele sempre a incentivava, mesmo não tendo o nível de instrução necessário para acompanhar os exercícios. Ela também menciona que sua irmã a apoiou muito durante a sua trajetória escolar. Ademais, Fernanda expõe que financeiramente seus pais sempre o ajudavam, na medida do possível.

Minha irmã mais velha me apoiou muito, não sei se porque ela não teve a oportunidade do estudo. [...] Nas atividades minha irmã me ajudava. [...] A gente não teve muitas condições, mas meu pai me ajudava [financeiramente] quando eu tinha necessidade (Fernanda, 22 anos).

Para mais, Fernanda lembra que não sofreu preconceito por ser mulher. Mas, ao ponderar sobre ser oriunda de uma escola de campo, afirma que quando mudou de uma escola da zona rural para uma da cidade se sentiu discriminada e isso afetou seu emocional significativamente.

A gente sente o preconceito. O pessoal diz: “Tu estudava no sítio”. [...] E muitas vezes a gente se deixa abalar por aquele preconceito. [...] Mas o preconceito quando a gente vai pra cidade atrapalha a gente. [...] Mas isso foi motivo ainda maior pra eu mostrar que eu sou capaz assim como eles [os alunos oriundos do centro urbano] (Fernanda, 22 anos).

Sendo assim, a partir da fala de Fernanda, é importante destacar aquilo que Bourdieu (1998) denominou de violência simbólica, ou seja, “a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro”. Essa violência simbólica também é percebida na LGBTfobia sofrida por José e Eduardo. Vale a pena mencionar que a LGBTfobia não causa apenas violência simbólica, mas também a física, sexual chegando em muitos casos a levar a morte de quem sofre seja por suicídio ou por assassinato (OLIVEIRA; MIRANDA, 2016; NOGUEIRA; MIRANDA, 2017; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018).

Sendo assim, por fim, Fernanda, diante das dificuldades, diz que também teria inclinação a ser um outro caso de fracasso escolar. Ela menciona o fato de ninguém acreditar que uma pessoa oriunda do campo, isto é, do sítio pode vencer na vida. Além disso, expõe que estar na faculdade é uma superação e que luta cada dia pelo sucesso por sua família, visto que nenhum dos seus irmãos possui um curso de graduação. Ainda, cita o fato que o incentivo foi essencial para ela estar na faculdade.

Para, ao também fazer uma reflexão ao êxito escolar de Fernanda, vemos que, devido ao falecimento precoce da sua mãe, sua irmã mais velha foi sempre presente em sua vida escolar. Ela conta que esta a ajudava nas atividades e contava histórias sobre a universidade. Dessa forma, nos parece que a irmã mais velha assume o lugar de cuidadora que geralmente é colocado para mãe.

É importante salientar a forte influência que uma professora de Matemática tem sobre Fernanda, tendo esta como uma referência profissional ainda hoje em dia. Fernanda, que luta cada dia para ser alguém de prestígio no futuro, cita que quer mostrar para todos,

apesar do preconceito das pessoas, que alguém advindo do sítio pode conseguir alcançar seus objetivos. Tal posicionamento pode significar uma prática social visando um maior investimento do capital cultural. Ela também quer ser a primeira da família a ter um diploma de graduação.

Além disso, ao verificarmos as cinco disposições de Lahire vemos também que, similarmente a Gabriela, apesar da baixa condição financeira, seus pais investiram quando ela precisou. A cultura escrita também esteve presente desde a infância, visto que sua irmã e sua tia, que era sua professora, a estimulava e a ajudava a fazer as atividades. Fernanda também conta que o respeito e a obediência esteve sempre presente em seu lar e, como era uma excelente aluna, seu pai nunca precisou cobrar muito de Gabriela. No mais, vemos que o gênero não atrapalhou Fernanda em nenhuma fase da sua vida, porém, observa-se que sentiu a discriminação por parte dos alunos da zona urbana para com ela sentindo-se um pouco abalada com isso, mas, com o passar do tempo, o preconceito serviu de motivação para ela provar para todos que era capaz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa foram apresentadas as trajetórias educacionais de quatro jovens advindos de camadas socialmente desfavoráveis ao sucesso escolar. Dessa maneira, a partir do diálogo teórico com Bourdieu (1998) e Lahire (1997, 2001, 2004, 2007, 2008), salienta-se que cada sujeito é dotado de características singulares que os tornam únicos, sendo essas advindas das experiências socializadoras pela qual cada um perpassou. Portanto, apesar de muitas vezes as necessidades geradas a partir a falta de recursos refletir as escolhas no futuro e restringir sonhos, vemos que, nos casos demonstrados, os entrevistados romperam barreiras e conseguiram ingressar em uma universidade pública. É importante mencionar ainda que tais barreiras foram ultrapassadas levando em consideração a interiorização das universidades públicas no estado de Pernambuco no governo do ex-presidente Lula da Silva. As barreiras desses quatro jovens seriam ainda mais difíceis de serem ultrapassadas se só houvesse a universidade pública na capital do estado. O que contribuiria para uma reprodução da desigualdade social, infelizmente, já hegemônica entre capital e interior, entre urbano e rural.

A partir disso, como semelhança, no que diz respeito a experiência escolar da família dos nossos entrevistados, nota-se que, apesar da grande maioria ter baixo nível de escolaridade e não conhecer sobre o universo educacional, o incentivo foi um fator primordial para que os sujeitos da pesquisa buscassem uma graduação. Além do mais, em todos os casos, a referência de seus professores de Matemática os estimulou na busca por seus objetivos. Ainda, a partir da análise dos casos, nota-se que as cinco disposições apresentadas por Lahire não precisam estar necessariamente todas presentes na vida dos indivíduos para que ocorra o êxito educacional.

Dessa maneira, como modo de entendermos melhor os processos que contribuíram no sucesso escolar desses estudantes, destacamos os seguintes pontos: a) a cultura escrita, b) a ordem moral doméstica, c) o investimento pedagógico, d) o acompanhamento do trabalho escolar, e) o incentivo ao estudo, f) a automotivação e g) a existência de uma figura de referência.

Para além disso, pode-se ver a importância da vinculação do sucesso escolar para com a interseccionalidade, já que fatores como o gênero, a sexualidade e a origem social dos nossos entrevistados fez reverberar preconceitos, tendo isso interferido em alguns ou em todos os momentos do processo escolar.

Assim, por fim, tentamos através desta pesquisa elaborar algo minimamente inovador. Fazer uma relação do sucesso escolar a partir de uma abordagem interseccional trouxe para nós um resultado não só revelador como também instigante. Por consequência, a partir deste, vemos que em muitos pontos ainda podemos avançar.

Para mais, lembramos que os casos apresentados são exceções à regra. Desde o tempo de Pierre Bourdieu, em que este fez severas críticas a neutralidade da escola, vemos que, nos tempos atuais, um dos problemas de nosso país é que educação brasileira ainda segue os moldes das classes dominantes. Dessa maneira, a educação, ao invés de tentar promover a igualdade de oportunidades, ainda acaba reproduzindo e legitimando a desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, p.51-54, maio 1984.

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

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. 1º ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BRÊTAS, J. R. S. et al. **Aspectos da sexualidade na adolescência**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3221-3228, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Estudos Avançados. Mulheres em movimento**. São Paulo. Sept/Dec, vol. 17, n° 49, n° 03, 15 de novembro de 2003.

CHIZZOTTI, A. (2001). **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez.

CONCEIÇÃO, Lourranny Santos Paixão da. **Histórias de vida e as estratégias de sucesso escolar de alunos oriundos das classes populares**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EVOLUÇÃO, 5., 2018, Niterói-RJ. *Anais eletrônicos....* Niterói: UFF, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA2_ID1422_30052018002908.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2019.

COSTA, Cilene Maria de Oliveira. **Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública**: do ensino médio para o superior. Dissertação de Mestrado, São Paulo-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

CRENSHAW, Kimberle W. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. In: VV.AA. *Cruzamento*: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, n. 248, p. 212- 229, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped98-248-00212.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2019.

FERREIRA, C. **Pesquisa quantitativa e qualitativa**: perspectivas para o campo da educação. Revista Mosaico, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

GONÇALVES, Fernando. **Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares**: estrutura e trajetórias. 2015. Dissertação (Mestrado Sociologia) -

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/116492>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KRUG, R. de R.; IVO, A.A.; KRUG, H.N. **As lembranças significativas do tempo da Educação Física Escolar na educação básica pelos licenciandos do CEFD/UFSM: colaborando com o “aprender a ser professor”**. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, n.73, p.1-9, fev./mar., 2009.

LAHIRE, Bernard. **Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica**. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, 2008.

LAHIRE, Bernard. (2001). **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget.

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

LAHIRE, B. (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/Le Seuil.

LAHIRE, Bernard. **Indivíduo e Mistura de Gêneros: Dissonâncias Culturais e Distinção de Si**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 4, vol. 50, no 4, p.795-825, 2007.

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

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. **Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em física à luz da sociologia de Bourdieu**. Ensaio: pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 113-129, 2013.

MACHADO, B.A. **Interseccionalidade, consubstancialidade e marxismo: debates teóricos e políticos**. IN: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx) (org). *Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017. De O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917)*. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC18/mc181.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

MARINHO, Pedro. **A pesquisa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 1980.

MATTOS, P. **O conceito de Interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil**. Trabalho apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, Curitiba/PR, 2011.

MAYRING, P. H. (2002). **Einführung in die qualitative Sozialforschung [Introdução à pesquisa social qualitativa]**. (5ª ed.). Weinheim: Beltz. Miles, M.

GONÇALVES DE MIRANDA, Marcelo Henrique; AMORIM OLIVEIRA, Ana Caroline. **Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro.** *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 32, p. 350-373, 2016.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI, JR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo. **Narrative interviews: an importante resours in qualitative research.** *Rev. Esc. Enferm., USP, São Paulo*, v. 48. n. 2 especial, p. 184-189. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/0800-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>> Acesso em: 16 de set. 2019.

NOGUEIRA, C. G. M. de; MIRANDA, M. H. G. de. **A (re)produção das masculinidades hegemônicas: homens, famílias populares e violações dos direitos humanos.** *Revista interterritórios*, Caruaru, v. 3, n. 5, 2017.

NOGUEIRA, Claudio M. M. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação.** In: 36a Reunião Anual da Anped, 2013, Goiania. Anais da 36a Reunião Anual da Anped, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> Acesso em: 18 de maio de 2019.

OLIVEIRA, A. M. de, MIRANDA, M. H. G. de, & SILVA, M. A. M. P. de (2018). **Questões de gênero, sexualidade e laicidade no ensino público tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de Recife.** *ETD-Educação Temática Digital*, 20(4), 864-886.

PERPÉTUO, C. L. **O conceito de interseccionalidade: Contribuições para a formação no ensino superior.** In: Simpósio Internacional em Educação Sexual, 5., 2017, Maringá. Anais do V SIES, 2017.

PONTE, J.P. 1994. **O estudo de caso na investigação em educação matemática.** *Quadrante*, 3(1):3-17.

SANTOS, B. C. **As principais contribuições de Pierre Bourdieu para a educação.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SANTOS, G. C. **Rompendo o silêncio e a invisibilidade: lésbicas negras de Salvador.** In: Seminário Internacional enlaçando sexualidades, 2009, Salvador. *Anais Eletrônicos...* Salvador: UNEB, 2009, p. 1-13.

WELLER, Wivian; ZARDO; Sinara Pollom. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação.** Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 131.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

ANEXO A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS

❖ Perguntas mais objetivas

1. Qual sua idade?
2. Qual sua orientação sexual?
3. Qual sua religião?
4. Em relação a sua cor, como você se autodeclara?
5. Onde você nasceu? No campo ou na cidade?
6. Qual sua profissão atual? (se tiver)
7. Indique o nível de instrução de seus pais e do (da) cônjuge (se tiver).
8. Descreva cargo, função ou posto em que trabalham (trabalhavam) pai, mãe e cônjuge.
9. Caso tenha irmãos, indique: sexo, idade, escolaridade, cargo ou função que exercem.
10. Em relação a questões econômicas, como se considera pertencente a que classe?

❖ Perguntas mais subjetivas

1. Conte sobre sua trajetória educacional no Ensino Fundamental
2. Conte sobre sua trajetória educacional no Ensino Médio
3. Conte sobre sua trajetória educacional no Ensino Superior

❖ Se necessário, perguntas feitas após a narrativas

1. Seus pais participaram (participam) da sua vida escolar?
2. Sua família investiu financeiramente nos seus estudos?
3. Como foi a escolha do curso e de fazer universidade?
4. O que você está achando do curso?
5. Como é organizado o seu tempo a fim de obter um melhor desempenho na universidade?
6. No processo educacional, você já sofreu alguma discriminação que afetou no seu desempenho escolar?

7. Você acha que as dificuldades apresentadas em sua vida afetam diretamente seu desempenho na universidade?
8. Os professores costumam levar em conta o contexto social pelo qual você veio?
9. Quais as coisas mais significativas que aconteceram na universidade?
10. Você acha que diante das adversidades que enfrentou em sua vida até aqui, a tendência era que você teria tudo para dar errado? Se sim, porque acha que está dando certo?