

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA O ESTUDO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO¹

Ana Francisca Marques Nunes Rosa²
Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato³

RESUMO

Este trabalho mostra como a Sociologia da Educação pode contribuir para o estudo das trajetórias escolares construídas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O ponto de partida teórico para a compreensão deste objeto está no conceito de *habitus*, de Bourdieu (1994), problematizado por Bernard Lahire (1997; 2004; 2006) e ampliado por Jean-Claude Kaufmann (2003). A discussão nos ajuda a compreender por que, apesar de submetidas ao mesmo aparato legal, as escolas municipais cariocas possuem desempenhos diferentes e promovem a construção de trajetórias escolares distintas ao seu alunado. As contribuições da Sociologia da Educação trazidas neste trabalho são fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de *habitus* no contexto dos estudos sobre trajetórias escolares. Já as trajetórias escolares que ajuda a explicar – as cariocas – fazem parte de um estudo longitudinal, que através de métodos mistos, acompanha uma coorte de alunos por 5 anos (2015-2019). Na parte quantitativa, através dos microdados do SAEB, mapeamos o desempenho e o perfil socioeconômico (fatores extraescolares) da coorte. Depois, observamos em quais escolas os estudantes estavam matriculados. Na parte qualitativa, investigamos através de entrevistas o que acontece nessas unidades e de que maneira suas características (fatores intraescolares) estão correlacionadas com a construção dessas trajetórias. As conclusões parciais ratificam que as unidades escolares da Rede colaboram de maneiras distintas para a construção das trajetórias escolares dos seus estudantes. Apesar das perspectivas educacionais dos gestores das Unidades investigadas serem semelhantes, suas condições objetivas tornam suas práticas distintas. Isso não significa que igualar as unidades escolares quanto às instalações e/ou recursos permitiria que todas promovessem trajetórias iguais, mas deve-se considerar que isso impacta na variedade e na qualidade das experiências que são oferecidas pela escola e interiorizadas e/ou incorporadas pelos alunos, favorecendo que as contraponham ou reafirmem o *habitus* que possuem.

Palavras-chave: Educação Básica, Trajetórias Escolares, Sociologia da Educação, Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, Métodos Mistos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa parte dos dados de uma pesquisa que investiga a construção de trajetórias escolares na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir dos conceitos de *habitus* de Bourdieu (1994), problematizado por Bernard Lahire (1997; 2004; 2006) e

¹ O presente trabalho é fruto da pesquisa de doutorado de Ana Francisca Marques Nunes Rosa, orientada pelo professor Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato e desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq).

² Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ, af_marques@live.com;

³ Professor orientador: Doutor, Faculdade de Educação - RJ, rodrigo.rosistolato@gmail.com.

ampliado por Jean-Claude Kaufmann (2003). A escolha por este referencial teórico surge da necessidade de ampliarmos o debate referente à construção das trajetórias escolares para além da dicotomia que ora às atrelam às condições socioeconômicas dos estudantes e ora ao trabalho realizado pelas escolas, exclusivamente.

Nesta pesquisa foram utilizados os microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para extrair uma amostra de alunos da rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro, acompanhada da edição de 2015, em que estavam no 5º ano, até a edição de 2019, em que estavam no 9º. Isso permitiu conhecer não apenas o seu desempenho em ambas as edições, mas também o seu perfil socioeconômico (fatores extraescolares).

Na sequência, identificamos as unidades escolares nas quais estavam matriculados. Em seguida, investigamos o que acontece em quatro dessas unidades - duas que se destacaram positivamente e duas que se destacaram negativamente - quanto ao desempenho de seus alunos. Buscamos compreender através de questionários semiestruturados, realizados com as equipes gestoras, de que maneira as características, perspectivas e práticas dessas escolas estavam correlacionadas com a construção dessas trajetórias quando somadas à individuação dos sujeitos (Nogueira e Fortes, 2004). Neste trabalho, em virtude da limitação de espaço, trataremos para análise fragmentos de apenas duas escolas: Diamante e Esmeralda.

Apesar das perspectivas educacionais dos gestores das unidades investigadas serem semelhantes, suas condições objetivas tornam suas práticas distintas. Isso não significa que igualar as unidades escolares quanto às instalações e/ou recursos permitiria que todas promovessem trajetórias iguais, mas deve-se considerar que isso impacta na variedade e na qualidade das experiências que são oferecidas pela escola e interiorizadas e/ou incorporadas pelos alunos, favorecendo que as contraponham ou reafirmem o *habitus* que possuem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao experimentarmos os mesmos fenômenos sociais, é provável que os interpretemos de maneiras distintas. Podemos concordar ou discordar – parcial ou completamente – de suas motivações, formatos e desdobramentos. Esse julgamento se dará a partir do nosso arcabouço “moral”. Este arcabouço, porém, é forjado pelas experiências que colecionamos ao longo da vida, juntamente com o juízo de valor atribuído a cada uma delas, principalmente, pelos nossos entes, mentores e amigos mais próximos, nas instituições das quais mais participamos, como a família, a igreja ou a escola.

Assim, uma escola, por exemplo, interfere na prática dos seus alunos a partir do momento que encoraja ou repreende alguns comportamentos, associando-os a ações

gratificantes ou punitivas. Por outro lado, quanto tempo cada sujeito vai precisar para interiorizar e/ou incorporar (Kaufmann, 2003) estes comportamentos, pode variar bastante. O exemplo acima endossa a importância de uma sociologia reflexiva para a compreensão de fenômenos sociais como a experiência escolar, acentuando a relevância do debate entre instituições e sujeitos, que, nas Ciências Sociais, ganha força com autores como Bourdieu (1990; 2012; 2013a; 2013b), Lahire (1997; 20004; 2006) e Kaufmann (2003). Segundo Bourdieu, existe

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1994, p. 65).

Esse sistema chama-se *habitus*. Nesse sentido, as “disposições duráveis e transponíveis” seriam o arcabouço material e cultural que a família oferece, sobretudo ao longo da infância e da juventude, aos seus novos membros. Esse arcabouço é experimentado pelas crianças na rotina, através do exemplo de aquisições, práticas e discursos realizados pelos seus entes mais experientes. Esses “hábitos”, uma vez interiorizados e incorporados pelos sujeitos, explicariam a forma como realizam tarefas infinitamente diferenciadas (BOURDIEU, 1994).

Para Bourdieu a condição material da família está correlacionada à cultural – isto é, a condição socioeconômica de uma pessoa interfere diretamente em quais lugares visitou, como se alimentou, quais escolas frequentou, quais roupas vestiu, que literaturas acessou, etc – o produto dessas experiências seria o desenvolvimento de habilidades que favorecem o acesso e o trânsito, a e em algumas instituições, respectivamente. Dito de outro modo, correspondente aos “hábitos” do sujeito, seria a sua localização no campo social.

No caso das escolas entrevistadas, fica evidente como o engajamento (ou não) das famílias na vida escolar das suas crianças se relaciona com a construção de trajetórias escolares mais sólidas. Enquanto conversávamos sobre desempenho e reprovação, a Escola Municipal Diamante relatou:

Coordenadora: A Diamante, ela acaba tendo uma clientela que é, eu não sei se é o melhor termo dizer, que é um pouco mais privilegiada, porque não são pessoas em sua maioria pobres, tá? Então aqui a gente tem de tudo: tem filho de fiscal de renda do município, tem filho de pessoal da SME, tem filho de porteiro, tem muitos filhos de professores da rede...

Diretora adjunta: E nossos mesmo. Os nossos professores...

Coordenadora: Que não são da rede, filhos de professores universitários, pessoas que são ligadas à educação, pessoas que são ligadas à política, pessoas que são ligadas à saúde, então a gente tem um universo, que em sua maioria, eu até tenho essa curiosidade (...) de fazer um mapeamento etnográfico da escola, mas assim, eu posso te dizer que mais de 50% da nossa comunidade são filhos de pessoas esclarecidas. (...) são pais que não querem de jeito nenhum que os filhos estudem nas escolas da região onde eles moram, que querem trazer pra cá, vêm a pé e tudo mais, tá?

Diretora adjunta: Os pais dizem que eles se sacrificam...

Coordenadora: Com isso, tem todo um trabalho, as crianças fazem o trabalho, a gente tá sempre chamando, não fez o dever de casa, leva o dever na agenda, a criança não tá fazendo nada, chama a família pra conversar, então tem toda essa questão dessa, desse comprometimento e dessa cobrança. Dos dois lados.

Coordenadora: Tanto dos pais com relação ao trabalho do professor, né, “por quê que a professora faltou, por quê que a professora de inglês não tá dando, deu um negócio pra pintar, mas é só isso mesmo?”. De vez em quando tem umas perguntas assim.

Já na Escola Municipal Esmeralda, quando perguntamos sobre as percepções da equipe gestora sobre as variáveis que mais impactam nas trajetórias escolares dos seus alunos, eles responderam:

Diretora geral: É a falta de acompanhamento da família. (...) As crianças que mais têm sucesso, mesmo que tenham dificuldade de aprendizagem, são as crianças que são acompanhadas pela família. É aquela criança que a gente sabe que a mãe dele, chega tarde, não vai olhar o caderno dele todo dia, mas ela vai olhar no sábado.

Diretora adjunta: Ela cobra, ela pergunta: “como é que foi o seu dia hoje, o que você fez na escola, o que você aprendeu?”

Diretora geral: Aí, ontem, eu tava numa turma, ele virou e falou assim pra mim: “não, né, tia, porque se eu fizer bagunça você vai falar com a minha mãe, né? Porque a minha mãe tem seu telefone, e ela falou que te pergunta tudinho”. Nem todo dia ela pergunta, às vezes ela pergunta mesmo... eu respondo, mas assim, nem todo dia ela pergunta, mas ele já sabe...

Diretora adjunta: Que tá sendo acompanhado.

Diretora Geral: Que ela se interessa, ela trabalha (...) ela sai de casa 5 da manhã, porque ela pega 7 no serviço, ela larga 7 da noite, chega aqui 9, 10 horas, é a vizinha que toma conta, às vezes a criança tá dormindo, mas ele sabe que ela tá acompanhando ele. Independentemente de ela estar trabalhando.

Diretora adjunta: E isso reflete positivamente no sucesso da criança, é a família, é o acompanhamento da família. É que quando a criança se sente acolhida e se sente acompanhada, ela quer avançar.

Ocorre que na dinâmica da vida moderna, onde, independente do formato da família, todos os seus membros podem precisar trabalhar o dia inteiro fora de casa, pode ser difícil garantir, na contramão das expectativas das instituições de ensino, as habilidades necessárias

para seu ingresso e permanência na Escola. Outra possibilidade acaba sendo terceirizar esse trabalho. E aí é a família que cria expectativas que outras instituições garantam a promoção dessas experiências, como creches ou babás. Segundo Lahire (2004b)

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

As considerações trazidas por Lahire endossam nossa compreensão que mesmo quando submetidas aos mesmos estímulos por seus professores, por exemplo, as crianças podem responder a eles de maneiras distintas. É consensual que todo o ocorrido com a criança fora da escola irá, em alguma medida, impactar na maneira como ela age e reage dentro dela.

Um exemplo é trazido pela Diretora Geral da Escola Municipal Esmeralda:

Diretora geral: Tem professor aqui que ninguém sabe, que bota comida dentro da casa do aluno. Ele bota comida na mochila, ele compra desodorante, ele compra uma roupa para o aluno, pra aquele aluno que tem muito... Todos têm muitos problemas, a gente não vai conseguir resolver o problema de todos eles, mas os professores, eu falo os professores, porque os professores estão ali o tempo todo, mas é toda a comunidade escolar, elas têm um trabalho de incentivo com eles, fora do comum. É assim essencial. Essencial pra um aluno que às vezes ele não tem nada em casa, a mãe tá presa, o pai morreu, é a vizinha que olha. E assim, e a professora olha no olho dele e fala, “ó, eu tô botando aqui na sua mochila um desodorante, porque você já é uma mocinha, é, um arroz, um feijão, tá? Vê... Não é a fulana que te ajuda, a vizinha? Vê se ela pode fazer pra você, cuidado com o fogo”. Então assim, elas têm um carinho que, um carinho, um amor por essas crianças, por essa comunidade, que eu acho que é o grande diferencial da Esmeralda.

Com efeito, a criança, e posteriormente o adolescente, constituem suas disposições mentais e comportamentais por meio das formas assumidas pelas relações de interdependência com as pessoas que, de modo mais frequente e durável, encontram-se ao seu redor. Ele não "reproduz" necessária e diretamente os modos de agir de seu entorno, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual ele se vê inserido. Suas ações são reações que "se apóiam" de modo relacional nas ações dos diferentes agentes da constelação social que, sem o saber, circunscrevem, traçam espaços de comportamentos e representações possíveis para ele (Lahire, 2004b, p. 321).

Se mesmo com pontos de partidas distintos, as crianças, às vezes, chegam às mesmas escolas (públicas), o que pode ser feito do ponto de vista das unidades de ensino para garantir que todos aprendam o que precisam? Em uma entrevista concedida à revista Nova Escola, em 2014, Lahire explica: “Superar as diferenças que vêm de fora é muito complexo. É preciso dedicar mais tempo a cada estudante de acordo com a personalidade e as necessidades dele”. E continua: “Não se deve homogeneizar e sim adaptar as soluções para diferentes problemas. Para isso, são necessários tempo e equipe adequada” (p. 3).

Esse processo de adaptação das soluções para os diferentes problemas encontrados pela escola ao receberem alunos com pontos de partidas distintos tende a ser mais eficiente quando compreendemos seus processos de interiorização e incorporação (Kaufmann, 2003). De acordo com Alves (2015) a interiorização é

(...) um processo longo e incerto, aberto e essencialmente consciente. (...) Numa primeira fase, a interiorização permanece frágil e o esquema é sujeito ao questionamento. O indivíduo precisa fazer um esforço sobre ele mesmo para tentar estruturar mais profundamente a incorporação. Nessa fase, o esquema de ação, que já foi interiorizado nos pensamentos, parece fazer frente a um corpo que recusa a obedecer-lhe. É nesse processo que a reflexividade entra em cena, tomando a forma de um trabalho de auto-persuasão, tentando mostrar a evidência do esquema e colocar o corpo em movimento (p. 14).

Já a incorporação, por sua vez,

(...) marca o fim de todo o trabalho intelectual. Trata-se de um processo mais profundo, mais durável, mais inconsciente, através do qual o novo esquema é registrado na memória escondida como quadro inquestionável da ação futura. Enquanto no nível da interiorização o indivíduo é confrontado com uma multiplicidade de esquemas de ação, no nível da incorporação, os esquemas incorporados tendem a estruturar a ação e são constitutivos da coerência do indivíduo. O nível da incorporação remete diretamente à noção de senso prático de Bourdieu, em que os esquemas de ação se encontram inscritos no corpo e são excluídos do pensamento. A grande diferença é que em Kaufmann (2003) sempre há a possibilidade do hábito incorporado voltar ao nível da consciência e da cognição, desde que seja colocado em confronto com um hábito concorrente ou a partir de uma mudança de contexto (p. 15).

Dessa maneira, a despeito do contexto socioeconômico e familiar dos estudantes, é fundamental o papel que a Escola pode desempenhar nas trajetórias escolares das crianças, sobretudo se considerarmos os 14 anos de escolaridade básica, obrigatória e gratuita prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). Todos esses anos em que as crianças devem frequentar a escola se tornam importantes momentos para que interiorizem e incorporem práticas capazes de ajuda-las no desenvolvimento das competências necessárias não apenas para a vida social, mas para acessar e transitar pelos espaços que anseiem, quer seja na esfera acadêmica e/ou profissional.

Apesar das diferenças com relação à localização das Unidades, à infraestrutura, número de alunos atendidos, engajamento das famílias, suas perspectivas sobre o trabalho pedagógico que deve ser realizado não são tão diferentes. Tomemos como exemplo o processo de alfabetização, primordial para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para o desenvolvimento de todo o restante das trajetórias escolares das crianças, na Escola Municipal Diamante:

Coordenadora: (...) a consciência fonológica é muito trabalhada na educação infantil. Só que, eu vou falar, eu tava até conversando com os pais agora no início do ano, eles riram à beça, eu não posso hoje ter uma criança de 3 anos de idade que escolhe os vídeos que ela quer ver no YouTube, que ela passa o vídeo no tablet, que ela pula o anúncio, e falar pra criança pintar o X do xale, a criança não sabe nem o quê que é xale, bule, a gente tá num tempo de panela de pressão elétrica, como é que a criança vai pintar um bule no trabalho, que significado isso vai ter? Então a gente busca, e isso o projeto ajuda muito, né, porque assim, a gente tem todas as atividades tradicionais, escrever o nome, escrever palavra, escrever frase, ler, ler em voz alta, o ditado, aí é o quê, vai ficar o tempo todo ditando e a criança não sabe escrever? Uma hora o ditado vai ser falado e vai ser escrito, outra hora a criança vai ver as figuras e vai escrever o ditado, outra hora vai ter a figura e três palavras pra eleger qual é palavra certa, outra hora a criança vai ter as palavras e vai pintar a palavra que ela acha que é... contexto.

Diretora adjunta: (a alfabetização é) Desde a pré-escola. Por isso a pré-escola é tão importante. E a gente briga por ela.

Coordenadora: Então, a gente, normalmente o que a gente conversa com os pais, a nova base que a gente fala na educação infantil e no início do 1º ano, a gente não definiu como um método, porque eu acho que o método ele restringe muito, é meio que assim a receita de bolo, e não há. O que a gente tem, o que a gente tenta explicar, que assim, às vezes a gente não consegue tão claro em palavras, mas no dia a dia os pais vão percebendo, a gente tem uma filosofia de trabalho, e na nossa filosofia de trabalho é baseada na questão do letramento, né, e na pedagogia de projetos. Por quê? A questão do letramento é uma questão contextualizada, é sempre do maior pro menor. (...) No 1º ano a professora quer falar de espaçamento entre palavras, pintar de vermelhinho lá, ela vai pegar um texto pra fazer isso, um texto menor, um texto maior, uma música, os diferentes gêneros textuais, toda aquela teoria que a gente já sabe, mas isso na prática. Então é sempre do maior pro menor, então a criança vai ver o texto, em determinados momentos a professora vai destacar somente a palavra, em outros momentos ela vai dar a figurinha e vai pedir uma frase do seu jeito, em outro momento ela vai falar que nesse caso o C com A que faz o CA. Então aonde tá o CA nas palavras. A gente vai ver sílaba, só que é do maior pro menor sempre, e (...) dentro de um contexto.

E na Escola Municipal Esmeralda:

Coordenador: É, então... As professoras do pré elas já fazem bastante atividades, atividades que estimulem essa consciência fonológica, né, nas crianças, e quando a criança já chega no 1º ano, ela já chega com uma noção do mundo das letras, então assim fica mais fácil. A nossa preocupação, a gente pega uma criança oriunda de outra unidade, por exemplo, a gente pega uma criança que veio de um EDI, né, aí o trabalho do EDI ele já é diferente um pouco do nosso, porque lá tem a questão toda estrutural de projetos e PPP's feito pela unidade. O nosso

projeto a gente já começa fazendo essa releitura das letras desde o pré mesmo. Fazendo que a criança já tenha contato. Então assim, quando as nossas crianças, vindas das nossas séries mesmo, das nossas turmas, elas já têm um índice de alfabetização maior. Agora quando a gente pega uma criança que vem de outra unidade, que tá sendo alocada na nossa, a gente já tem um olhar diferenciado, a gente já começa com mais estratégias de folhas, atividades lúdicas, né, circuitos de brincadeiras diversificadas.

Coordenador: (...) elas fazem testagens de métodos, né, elas seguem métodos diferentes, elas vão desde a soletração ao fônico, elas vão se adequando, por quê? A turma é uma turma mista, né, a criança, o Joãozinho pegou dessa forma, a Mariazinha já não pegou, então ela vai ter que adequar à realidade da Mariazinha, então elas vão adequando de acordo com a criança. Naquele dia a criança não conseguiu, então num outro dia ela já entra no método fônico, já não vai pra silabação, então assim, ela vai fazendo vários métodos ao mesmo tempo (...) ela, busca um letramento, né...

Coordenador: (...) vai puxando a questão do nome, questões sociais, é, vai buscando, uma roda de conversa você tira uma palavra que, “ah, hoje eles viram um pintinho, então passa ali no refeitório, vamos utilizar a palavra do passarinho”, aí ela vai trabalhando as palavrinhas, as letras que fazem junção, as famílias, então assim, é tudo da questão do dia que flui... Ou a questão do planejamento dela que, “ah, naquele dia não deu pra trabalhar dessa forma”, mas ela adequou à realidade da criança naquele momento, né, então assim, há adequações, o planejamento ele é uma forma flexível de se trabalhar.

Nos exemplos acima é possível observar consenso quanto à importância do desenvolvimento da consciência fonológica já no período pré-escolar. Há consenso, ainda, sobre a importância de contextualizar o que está sendo aprendido: as letras, as sílabas, as palavras, os textos. Ambas mencionam a prática do letramento no sentido da valorização da compreensão do texto na vida social dos estudantes. Por fim, ambas também mencionam a importância de atividades diagnósticas que evidenciem em que momento do processo de alfabetização as crianças se encontram para que, a partir daí, os professores possam planejar atividades que garantam o seu avançar nesse processo. A Escola Municipal Esmeralda, porém, destaca como é mais desafiador fazer a gestão da alfabetização de turmas mistas, isto é, cuja composição prevê alunos de diversas unidades, diferentemente daquelas compostas por alunos que vem, em maior número, de uma turma de pré da mesma escola.

Tal como no caso da alfabetização, o que as entrevistas, na íntegra, indicam, é que apesar das perspectivas e práticas educacionais não serem tão dissonantes entre as Escolas Diamante e Esmeralda, o que as diferenciam, em maior medida, e para além do alunado, são os problemas que enfrentam até que possam, efetivamente, dedicar-se ao trabalho pedagógico, de ensino e aprendizagem.

Em linhas gerais, queremos chamar a atenção para a importância do contexto socioeconômico nas trajetórias escolares das crianças, sem, de maneira nenhuma, deixar de lado a importância do papel da Escola nesse processo. Se para as crianças é importantíssimo

como e quando chegam à escola, não é menos fundamental o tempo que levam para percorrê-la, fazendo o quê e na companhia de quem.

Reafirmamos que partimos do pressuposto que a condições socioeconômica de uma família é importantes, mas não determinantes para a construção das trajetórias escolares dos seus integrantes, tendo, a escola, participação nesse processo. Na literatura internacional, Lahire (1997) afirma que a presença de um capital cultural familiar só tem sentido se ele for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”, e os dispositivos familiares necessários para isso nem sempre estão disponíveis de forma regular, contínua e sistemática. Ainda se assim fossem, sobretudo na sociedade moderna, onde as famílias encontram-se cada vez mais engajadas em um rol diversificado de atividades, a diversidade de experiências que os sujeitos têm ao longo da vida, sobretudo nos espaços públicos, não raramente confrontam aquelas vivenciadas no espaço privado, ressignificando-as.

Lahire (1997) chama atenção para como até mesmo nas formas mais tradicionais de educação e aprendizagem, o horizonte e vocabulário linguístico dos adultos não está ao alcance imediato das crianças, que constroem o “sentido da situação de aprendizagem e dos conhecimentos propostos a partir do seu estágio de desenvolvimento cognitivo (socialmente determinado pelas experiências linguísticas das quais participam)” (Lahire, 1997, p. 341). Além das questões linguísticas, há ainda as diferenças de inscrição nas relações sociais, configurando seus padrões de referência – e compreensão da mensagem - de maneiras distintas: ser menino ou menina, ter nascido no Brasil ou na França, ter pais donos de empresa ou funcionários públicos, e assim por diante. Dessa maneira, dirá Lahire (1997) que a noção de transmissão “não explica muito bem o trabalho - de apropriação e de construção - efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro”” (Lahire, 1997, p. 341).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões das análises parciais da pesquisa apontam que apesar de submetidas ao mesmo aparato legal, as escolas colaboram de maneiras distintas para a construção das trajetórias escolares dos seus estudantes. De modo geral, as perspectivas educacionais dos gestores são semelhantes. Porém, suas condições objetivas tornam suas práticas distintas. Isso não significa que igualá-las quanto às instalações e/ou recursos permitiria que todas promovessem trajetórias escolares de sucesso, mas deve-se considerar que isso impacta na variedade e na qualidade das experiências oferecidas e que são, conseqüentemente,

interiorizadas e incorporadas pelos alunos, favorecendo que as contraponham ou reafirmem o *habitus* que possuem.

Quanto às contribuições da Sociologia da Educação através da bibliografia de Bourdieu (1994), problematizada por Bernard Lahire (1997; 2004; 2006) e ampliada por Jean-Claude Kaufmann (2003), mostrou-se adequada e pertinente à ampliação do debate referente à construção das trajetórias escolares para além da dicotomia presente na literatura que ora às atrelam às questões socioeconômicas dos estudantes e ora ao trabalho desenvolvido pelas Unidades Escolares, exclusivamente. Dessa maneira, além daqueles aqui expostos, encorajamos a realização de novos exercícios a fim de ampliar o debate e as análises de variáveis que ajudem a explicar os vieses mais e menos correlacionados ao desenvolvimento de trajetórias escolares de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção – crítica social do julgamento**. São Paulo, Editora Zouk/Edusp, 2013a.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. **Escritos de Educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

_____. **Espaço social e poder simbólico**. In: *Coisas Ditas*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 16ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.

_____. **O senso prático**. 3ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013b.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FERRÃO, M. E., BELTRÃO, K. I., FERNANDES, C., Santos, D., SUÁREZ, M., & ANDRADE, A. do C. **O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz**. *Revista Brasileira De Estudos De População*, 18(1/2), 111–130, 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Ego, para uma sociologia do indivíduo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

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

_____. **Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. **Trajетória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire.** Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 315–321, maio 2004b.

_____. **Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual.** In: Sociologia. Problemas e Problemáticas. N. 49, 2005.

_____. **A cultura dos Indivíduos.** São Paulo, Artmed Editora, 2006.

_____. **Bernard Lahire: “A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável”.** [Entrevista concedida a] Marcia Bindo. Nova Escola, Rio de Janeiro, n. 278, dez. 2014.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **A antropologia urbana e os desafios da metrópole.** Tempo soc. [online]. 2003, vol. 15, n.1, pp. 81-95. ISSN 0103-2070. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100005>.

NOGUEIRA, C. M. M.; FORTES, M. F. **A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea.** Revista Paideia. Belo Horizonte, n. 2, p. 57-74, Ano III, 2004.

SILVA, André Felipe Zilio da. **Fatores associados à proficiência abaixo do básico em língua portuguesa no Saeb 2017: uma análise de regressão hierárquica.** 2020. 114f. Dissertação (mestrado profissional). Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2020.