

DOSSIÊ

A sociologia das relações família-escola: reconfigurações sociais e novas perspectivas analíticas e metodológicas

O Tigre na Jangada: exclusão e contradição na rotina de um aluno bolsista na escola privada

The Tiger on the Raft: exclusion and contradiction in the routine of a scholarship student at a private school

Ricardo Boklis Golbspan^a
ricardo.golbspan@ufrgs.br

Luís Armando Gandin^a
luis.gandin@ufrgs.br

RESUMO

Este trabalho de pesquisa procura contribuir com o campo de estudos sociológicos da educação a respeito das relações família-escola. Com essa intenção, a investigação tem como objetivo compreender como um jovem bolsista de família de classe trabalhadora, de uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola privada de classe média alta, enfrenta a exclusão na sua rotina escolar. Explorar uma excepcional contradição de classe – um aluno de família de classe trabalhadora na escola de classe média alta – abre caminho para a compreensão dos processos de exclusão no interior da escola privada brasileira, que ainda permanece como uma “caixa fechada” sociológica. Metodologicamente, é mobilizada a “imaginação etnográfica”, de acordo com Paul Willis, sendo apresentadas cenas da rotina escolar decorrentes de observação participante, além de entrevistas com estudantes e professores. A discussão indica as diversas dimensões do processo de exclusão por que passa o aluno pesquisado no interior da escola privada, destacando-se: 1) o poder simbólico e a desigualdade material operando em articulação no dia a dia do processo de escolarização do aluno bolsista; 2) a legitimação institucional, através dos discursos escolares, a respeito do fracasso escolar do estudante; 3) as formas de mediação e negociação com que o aluno, ativamente, responde à exclusão escolar. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da investigação microssociológica, no interior das escolas, para a devida compreensão, e interrupção, das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Relações Família-Escola. Classes Médias. Etnografia. Juventudes.

ABSTRACT

This research work seeks to contribute to the field of sociological studies of education regarding the family-school relationship. With this intention, the investigation aims to understand how a young scholarship holder from a working-class family, from a second-year high school class at a private middle-class school, faces exclusion in his school routine. Exploring an exceptional class contradiction – a student from a working-class family in a middle-class school – paves the way for understanding the processes of exclusion within

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Brazilian private schools, which still remain a sociological “closed box”. Methodologically, the “ethnographic imagination” is mobilized, according to Paul Willis, with scenes from the school routine resulting from participant observation, as well as interviews with students and teachers. The discussion indicates the various dimensions of the exclusion process that the student goes through within the private school, highlighting 1) symbolic power and material inequality, operating in conjunction with the scholarship student’s day-to-day schooling process; 2) institutional legitimization, through school discourses, regarding the student’s academic failure; 3) the forms of mediation and negotiation with which the student actively responds to school exclusion. The research results point to the importance of microsociological investigation, within schools, for the proper understanding, and interruption, of educational inequalities.

Keywords: Family-School Relationship. Middle Classes. Ethnography. Youth.

Introdução

Este trabalho de pesquisa procura contribuir com o campo de estudos sociológicos da educação a respeito das relações família-escola. Com essa intenção, a investigação é constituída por um objeto de estudo que – como aprofundaremos a seguir – consideramos diferenciado. Além do objeto da pesquisa, as perspectivas conceituais e metodológicas, também peculiares, pretendem, como argumentamos abaixo, agregar teoricamente às abordagens mais estabelecidas. O presente texto, afinal, em um esforço de diálogo construtivo com a produção coletiva do campo, indaga: *como um jovem bolsista de família de classe trabalhadora, de uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola privada de classe média alta, enfrenta a exclusão na sua rotina escolar?* Elencamos duas justificativas para proceder com uma investigação nesses moldes.

Em primeiro lugar, em termos de sujeito de pesquisa, o enfoque aqui recai sobre um jovem estudante de Ensino Médio. Nesta pesquisa, o estudante, apesar dos condicionantes sociais mais amplos, é tomado como protagonista do processo educativo: como construtor, em conjunto com os demais colegas e demais segmentos escolares, dos sentidos, conhecimento e da vida cotidiana na escola – apesar de muitas vezes os estudantes serem minimizados não apenas pelas práticas pedagógicas cotidianas, mas pela política e pela pesquisa educacional. A opção por mirar um estudante particularmente jovem relaciona-se com a série de representações sociais (Dayrell, 2007) que interpellam esses sujeitos a respeito dessa fase da vida. A juventude, via de regra, não encontra significado na estrutura escolar para lidar com suas questões centrais (Dayrell, 2007). Autores compararam a juventude, inclusive, com uma moratória social, como se jovens estivessem, para a política educacional, em um eterno “vir a ser” (Dayrell, 2007). A presente pesquisa, portanto, atenta ao que pensa e faz, no presente, um jovem estudante de família de classe trabalhadora.

Em segundo lugar, trata-se de uma opção por investigar um jovem de família trabalhadora em uma escola de classe média alta, o que consideramos uma abordagem profícua para a análise da desigualdade no interior da escola. Focalizar a experiência escolar de Joakim¹ relaciona-se com responder a uma lacuna, na literatura sociológica da educação brasileira, a respeito do interior da escola privada de classe média. Em complemento à influente produção sociológica sobre as estratégias parentais na escolarização de sua prole (p. ex. Nogueira, 2013), entendemos como fundamental,

¹ Nome fictício atribuído ao estudante pesquisado.

para o estudo das relações família-escola, abrir a “caixa fechada” da escola privada, examinando os processos de reprodução social que ocorrem em suas salas de aula. Compreendemos que explorar a contradição de classe do caso selecionado abre caminho para o mapeamento e a análise dos processos de exclusão em uma escola privada brasileira. Trata-se de uma radiografia da experiência escolar de um “excluído do interior” quase que de tipo ideal – um aluno de classe popular que não apenas está no sistema escolar brasileiro, mas, ainda, em uma escola que é privilegiada; uma excepcional contradição de classe em um dos sistemas escolares mais desiguais do mundo (Pinto, 2019). Procuramos, assim, averiguar em campo o processo relatado por Bourdieu e Champagne:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago daqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (Bourdieu; Champagne, 1999, p. 495).

Definidas, portanto, a questão de pesquisa e suas justificativas, procedemos, nos próximos itens do texto, com a análise dos processos de exclusão na rotina escolar do estudante bolsista. Para efetuar essa tarefa, no item a seguir apresentamos o desenho metodológico da investigação, a partir da perspectiva de uma “imaginação etnográfica” (Willis, 2000), e descrevemos os instrumentos de pesquisa. Na sequência, o item 3 discute os dados produzidos em campo, na medida em que mobilizamos categorias teóricas para compreender a rotina analisada, em relação aos processos de reprodução social na escola. Por fim, no item 4, realizamos um fechamento da discussão, sintetizando os resultados e pontuando algumas considerações finais.

Etnografia de um aluno “excluído do interior”

A discussão deste texto decorre de uma etnografia mais ampla, que investigou a rotina escolar de uma turma de Ensino Médio de uma escola privada de classe média alta. Neste ponto, o trabalho de Paul Willis (2000) serviu como principal inspiração, em nome de uma “imaginação etnográfica”:

A justaposição de “imaginação” e “etnográfica” pretende surpreender, condicionar e mudar o significado de ambas. As duas podem parecer muito distantes, etnografia fielmente respondendo à “realidade” do dia-a-dia, imaginação deliberadamente procurando transcender o dia-a-dia. Mas, na verdade, para seu próprio desenvolvimento completo, a etnografia precisa de uma imaginação teórica que ela não vai encontrar “lá”, descritivamente no campo. Igualmente, eu acredito que as imaginações teóricas das ciências sociais são sempre melhor formatadas em tensão próxima com os dados observados. [...] Etnografia fornece a disciplina empírica e conceitual. Etnografia é o olho da agulha pela qual os fios de imaginação devem passar. Imaginação deste modo é forçada a tentar ver o mundo em um grão de areia, o genoma humano e social em uma única célula. Experiência e o dia-a-dia são o pão e manteiga da etnografia, mas eles também são os fundamentos e o parâmetro para como teorias maiores devem se testar e se justificar. Estas não devem ser imaginações auto-referenciadas, mas imaginações fundamentadas (Willis, 2000, p. ix).

A etnografia, assim, é aqui entendida como “uma família de métodos que envolvem um contacto social directo e sustentado com agentes” (Willis; Trodman, 2008, p. 12), e implica escrever “ricamente o encontro, respeitando, registando, representando, pelo menos em parte, a irredutibilidade da experiência humana” (Willis; Trodman, 2008, p. 12). Nesse sentido, salientamos compreender os limites, em termos de generalização, de uma pesquisa etnográfica, microssociológica, que se aprofunda na experiência de um sujeito em particular. No entanto, ao passo que tomamos a pesquisa como um empreendimento coletivo, nossa ideia não é de refutar os estudos macrossociológicos ou as demais produções no campo da Sociologia da Educação que igualmente se debruçam sobre as relações família-escola. Pelo contrário, o objetivo é contribuir, agregando ao debate do campo uma investigação que, se não revela grandes tendências, pode indicar, na riqueza do detalhe, achados de pesquisa até aqui pouco explorados.

No processo de pesquisa, a etnografia foi operacionalizada, em termos metodológicos, com observação participante, através de registro em diário de campo, em todas as manhãs letivas durante 3 meses em uma sala de aula de uma turma de segundo ano do Ensino Médio - além de diversas observações em aulas opcionais e momentos informais de socialização que ocorriam pelas tardes. O trabalho de pesquisa também contou com outros procedimentos metodológicos: a) análise de documentos da escola, b) entrevistas com a equipe diretiva, c) entrevistas com professores/as da turma, d) entrevistas individuais semiestruturadas com cada aluno/a, e) grupos de discussão formados a partir das afinidades no interior da turma e f) relatos em diários pessoais escritos ou enviados pelos/as estudantes². Neste texto a respeito especificamente da experiência do aluno Joakim, os instrumentos metodológicos destacados são a observação participante, entrevista com um professor, entrevista individual com o aluno e análise de vídeo-diários enviados pelo estudante.

Considerando, ainda, a particularidade do cenário de pesquisa, uma escola de classe média alta, é importante destacar as características da comunidade investigada. Trata-se de um colégio tradicional, aqui nomeado Colégio Arcoverde, com mais de 100 anos de idade e com cerca de 1000 alunos. A escola opera da educação infantil ao Ensino Médio, sendo privada e religiosa, com uma mensalidade considerada das mais altas na cidade – uma capital relevante e urbanizada, estando a escola localizada em bairro de classe média, próximo ao centro³. Além disso, cabe ressaltar que o Projeto Pedagógico da escola reforça que a mesma possui um “caráter comunitário e filantrópico”, não possuindo fins lucrativos. Consta no documento a previsão de atendimento a “famílias com menor poder aquisitivo, a quem são destinadas bolsas de estudos”. Essa realidade se apresenta na turma pesquisada, que possuía 3 alunos com bolsa integral. Inclusive, quanto à configuração de classe da turma — turma 22, do segundo ano do Ensino Médio —, foram consideradas, em adição às características geográficas e econômicas acima, as ocupações das famílias (Salata, 2016). Tomando-se, assim, ocupações consideradas liberais ou de médio escalão, que compõem a maioria dos casos — médicos, arquitetos, professores universitários, engenheiros, etc. —, tratou-se a turma como de classe média alta.

² Joakim preferiu fazer o diário em formato de vídeo, como especificado na discussão a seguir realizada.

³ O nome da escola é fictício e o nome da cidade é mantido em anonimato a fim de proteger os dados dos informantes.

A família nuclear de Joakim reside em um bairro afastado da cidade e é composta por ele e sua mãe solo, trabalhadora⁴ que atua no ramo de serviços. Em consonância com a literatura sociológica contemporânea (p. ex. Salata, 2016), entendemos que o fato da família de Joakim não pertencer à população pobre não a promove automaticamente à classe média. O mito de uma nova classe média brasileira (Cardoso, 2020), referente à divulgação política do aumento provisório do poder de consumo da classe trabalhadora, pode obscurecer as definições de posição de classe social. Joakim é um aluno que vem de uma família de caracteristicamente trabalhadora, que, como apontamos a seguir, apostava em uma ascensão social por meio da sua educação. Em relação à caracterização do estudante em particular, consideramos relevante antecipar que Joakim se identificou como branco e heterossexual, de gênero masculino. No item a seguir, sua caracterização como aluno e a forma como lida com a escola poderão ser examinadas.

Radiografia de uma exclusão

Neste item, são apresentados dados produzidos no campo empírico a partir das diferentes ferramentas metodológicas selecionadas: (a) registros do diário de bordo para a observação participante; (b) trecho de entrevista com um de seus professores; (c) entrevista semi-estruturada com o estudante. A partir desses dados e de breve contextualização e descrição dos mesmos, se fundamenta a análise da experiência de exclusão de Joakim na turma 22 do Colégio Arcosverde.

a) Diários de campo: a produção de uma exclusão

Em primeiro lugar, portanto, o convite é para que se olhe em detalhe os trechos em itálico abaixo, que se referem a anotações do diário de bordo do pesquisador que foi a campo, escritos nas primeiras duas semanas de observação, quando o mesmo ainda não conhecia a origem social do estudante. Esses trechos se mostram reveladores da rotina de Joakim na turma, funcionando como “vinhetas” (Bartlett; Vavrus, 2017) que transportam o leitor à sala de aula. Após cada excerto, são trazidas reflexões teóricas, à luz de conceitos Bourdieusianos, para contextualizar as falas em relação aos objetivos deste artigo. Pretende-se, assim, construir um exame crítico da experiência cotidiana de um “excluído do interior” da escola privada.

No primeiro período, Matemática, Joakim, o Kim, o único que está sozinho, resolve se aproximar, perguntando se passei “de primeira” no vestibular de uma federal e aproveitando para, a partir daí, ter uma dupla para sentar (eu). Enquanto isso, o professor Beto coloca agilmente no quadro o conteúdo: ângulos e arcos. Os dois períodos de Matemática se desenvolvem entre, de um lado, exercícios copiados e resolvidos aceleradamente (como Kim comenta, “o Beto é muito rápido, não dá nem pra pensar”) e, de outro, fotos do quadro tiradas por Sérgio e compartilhadas virtualmente com a turma.

Logo nos primeiros dias, algumas hipóteses surgem: a ideia de que Joakim pode ser solitário na rotina da turma aparece; também vai se construindo uma suspeita, pelo seu interesse na formação

⁴ A pedido do aluno, a profissão não é revelada.

do pesquisador e dedicação em copiar o quadro, de que ele tem uma crença na “autoridade pedagógica” da escola (Bourdieu; Passeron, 1970), ou seja, na legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce (Nogueira; Nogueira, 2002). Além disso, também há a expressão de uma autoexigência, ao não conseguir acompanhar a velocidade do professor, apresentando indícios de que não domina, na mesma medida que os colegas, os códigos necessários à assimilação da cultura escolar (Bourdieu, 1998). Essas hipóteses ganham ênfase com o passar dos dias, como indicado pelo seguinte trecho do diário de campo:

O professor Martinelli [de História], após 15 ou 20 minutos de distração, explica a trajetória de Luís Carlos Prestes para uma turma subitamente atenta, relatando a forma como se tornou comunista, enquanto debate também o populismo de Vargas, o modo como este flerta com o fascismo, para finalmente se debruçar sobre a história de Olga, indicando o filme sobre ela, que estaria na Netflix (é claro, para o professor, que todos têm acesso à Netflix). A pergunta, em outros contextos possivelmente pertinente, de Kim, “isso cai no vestibular?”, neste momento é ignorada pela turma, interessada antes disso na história da personagem. Ao bater, é o mesmo dedicado Kim que levanta para apagar o quadro, prática estranha até aqui e que os outros alunos não revelaram incorporar ao longo dos dias.

A forma de lidar com a avaliação, nessa cena, revela mais uma dimensão das desigualdades de classe na cultura escolar em ação na rotina da turma de Joakim. Conhecer a história de Prestes e Olga aparece na turma como algo que vai além da verificação da aprendizagem ou memorização para a prova. Joakim traz uma urgência em relação ao vestibular que não é significada com os mesmos códigos na cultura da turma – que, com seu silêncio e atenção, confere valor aos saberes transmitidos em si, e não a seu uso utilitário.

O estudante se aproxima aqui das características de um grupo que Bourdieu (1974) denominou os “oblatos” (Nogueira, 1997), ao refletir acerca de frações inferiores da classe média em busca de ascensão social pelo capital cultural. Ainda que seja preciso reforçar que Joakim vem de uma família de classe trabalhadora, é interessante averiguar como a teoria de Bourdieu ajuda a explicar a forma como a distinção social na escola opera em relação a Joakim. Os oblatos são, em princípio, os leigos que, pela sua fé e dedicação, são aceitos, como colaboradores, em uma ordem religiosa (Nogueira, 1997). Nessa medida, no caso da escola, trata-se daqueles que, como vamos identificando em Joakim, investem esforços e tudo esperam do capital escolar — por eles possuído de forma ainda recente e limitada. Bourdieu (1987), nesse sentido, entende que os oblatos são aqueles que possuem uma “relação escolar com a cultura” — ou seja: não se trata de uma relação diletante com a cultura (como é o caso manifesto na última cena, pela turma), mas de uma relação séria e esforçada (como Joakim vai demonstrando ao se preocupar com os exames). Tragicamente, esta relação “escolar” com a cultura é justamente a relação depreciada pela própria escola (Bourdieu; Passeron, 1970).

Um outro aspecto que é recorrente nas observações das duas vinhetas até aqui apresentadas trata-se do isolamento de Joakim na sala de aula. Se antes o estudante estava sentado sozinho, agora se levanta sozinho, tomando a iniciativa de arrumar o quadro para o próximo professor. Há um silêncio na turma em relação a esse tipo de ação: não há reprovação ou aprovação manifesta ao ato de Joakim. A hipótese é a de que: se há algum julgamento, é o de distância e estranhamento. Ninguém

nunca comentou ou precisou comentar, mas em práticas cotidianas, em princípio prosaicas como essas que se observam na rotina da turma, o aluno foco desta pesquisa vai se revelando diferente dos padrões esperados para os estudantes desta escola. Neste ponto, o conceito de *habitus*, em Bourdieu (1996), pode ser mobilizado para uma compreensão do processo de exclusão que vai se instituindo.

Bourdieu (1996), com essa categoria teórica, sugeriu que não apenas os corpos dos sujeitos estão no mundo: o mundo também está nos corpos, formulando um “construtivismo estruturalista”. Desta forma, o *habitus* é mais do que percepções individuais, opiniões, hábitos ou atitudes, pois é uma incorporação, uma inscrição do mundo social nos sujeitos: é “um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes do mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (Bourdieu, 1996, p. 144). Para Setton (2002), uma noção importante para que se compreenda o *habitus* como o social incorporado é a ideia de um “sistema de disposições”. O modo como a sociedade age sobre as pessoas, portanto, geraria nos indivíduos certas propensões para pensar, sentir – e ainda para falar, caminhar, comer, vestir, dentre outras inúmeras “disposições” (Bourdieu, 1979). Essas disposições serviriam às pessoas não como destinos pré-determinados, mas como “matriz de percepções” (Bourdieu, 1983, p. 65), inclinações, guias para as respostas dos sujeitos, que seriam criativamente transformadas, ainda que relativamente estáveis ao longo da vida. Nesse sentido, os sujeitos seriam traçados também por histórias comuns, notadamente de família ou de classe (Bourdieu, 1979), posto que os indivíduos contêm em seus corpos “o passado e o presente” de uma posição social (Bourdieu, 1990).

Ao acionarmos o conceito de *habitus* para compreendermos as ações de Joakim na sala de aula, como nos atos de sentar sozinho ou de limpar o quadro, é possível visualizar a classe social inscrita em seu corpo. Não se trata de prever exatamente as suas atitudes, como se sua posição de classe determinasse o seu destino, mas de entender como, no caso de um jovem bolsista de família trabalhadora, as inclinações sobre como ocupar o campo são distintas de seus colegas de classe média alta, apontando para como a sua cultura vai sendo lida como “estrangeira” na sala de aula. A situação abaixo, alguns dias depois, volta a indicar a distância do “jeito” de Joakim em relação ao dos colegas:

Fábio [um aluno] entra na sala com um casaco arrumado e Joakim, que era um dos poucos que já havia chegado [cedo pela manhã], comenta: “olha que estilo, estiloso demais”. Fábio reage apenas com um aceno e um sorriso fechado, permanecendo em um silêncio em parte encabulado, mas em parte indiferente, impondo um limite na tentativa de aproximação. Estou entendendo aos poucos que a maneira como Joakim fala, como tenta se aproximar e, agora, como seus comentários possuem uma organização distinta do que é percebido como mais adequado a se comportar. O silêncio um pouco constrangedor vai sendo quebrado com novos alunos entrando, com as calculadoras na mesa projetando quanto precisam na recuperação e com o início da aula de História.

A cena acima é significativa no sentido de confirmar uma regularidade de situações que ocorrem no interior desta sala de aula de classe média alta e que vão produzindo uma percepção de que é Joakim quem está fora de lugar, quem não compartilha do mesmo “estilo de vida” (Bourdieu;

Passeron, 1970). É nesse sentido que opera o “poder simbólico” (Bourdieu, 1987), pois visualizamos, em uma série de cenas em princípio banais, um aluno de classe popular atuando para romper as fronteiras simbólicas que o separam de seu colega, sem sucesso. O isolamento de Joakim, como é possível verificar, vai se constituindo com uma multiplicidade de violências simbólicas, eficientes para a classificação social, especialmente por não se apresentarem como violência. Não se trata de *bullying*, por exemplo, ou injúria contra o aluno, mas de uma prática de exclusão de classe que, por ser apresentada como questão apenas de afinidade, é legitimada no dia a dia da turma. O mesmo processo exclusivo já se observava no sentar sozinho, no limpar o quadro, no interesse utilitário no currículo de Matemática e História, e também se observa na cena a seguir, em Química:

Quase ninguém, de fato, copia o quadro, mas um aluno, Joakim, resolve fazer uma pergunta sobre a matéria, como que buscando criar uma normalidade [após uma longa discussão de relacionamento da turma com a professora de química]: “mas o que significa entalpia?” No entanto, a resposta de uma ameaçada Jaque [professora] me soa rude, infeliz, sugerindo que a resposta daquela pergunta era óbvia. [...] Uma nervosa Jaque erra no quadro pela segunda vez, enquanto Joakim, sentado na primeira fileira, olha para os lados e para trás, como que buscando um olhar de aceitação. Fico triste por ele, um querido, mas que parece não ter pontos de contato com o resto da turma.

Optamos por destacar mais este ponto, pois ele também ajuda a revelar a distância de Joakim com relação à cultura da turma. A turma, de modo geral, no momento, discute com a professora, questionando seus métodos didáticos. Incorporando seu privilégio, os estudantes manifestam se sentir autorizados a questionar a autoridade pedagógica, na medida em que os mais favorecidos percebem, neste caso de crise pontual, que não estão sendo devidamente favorecidos (Bourdieu, 1979). Joakim, por sua vez, não coaduna com a turma, procurando romper a crise ao perguntar sobre o conteúdo e ao se sentar à frente. Não parece se apresentar como razoável, em seu universo de possibilidades de ação, questionar a professora. Mais prudente, para um oblato, seria compensar a carência de capital cultural com “trabalho assíduo e árduo” (Bourdieu, 1987, p. 259-260).

Também é importante lembrar como, para Bourdieu (1987), as distinções culturais e simbólicas são secundárias em relação às econômicas, funcionando como “retraduções” uma da outra (Nogueira, 1997). E a diferença material se revelou também nas semanas de trabalho empírico acompanhando a turma. As desigualdades se confirmavam reciprocamente nas dimensões culturais e econômicas, como vemos neste último trecho a ser destacado do diário de campo:

Fernando e Joakim conversam sobre o jogo de futebol da equipe da escola de ontem, em que Fernando brilhou com 2 gols. Kim, o goleiro do time, lamenta que teria de ir de ônibus e que estava sem crédito no celular, de forma que não encontrou a escola onde o jogo seria e deixou de jogar a partida.

A situação acima, relatada em aula em conversa paralela, aponta para uma situação impensável para um aluno como Fernando. Como a maioria dos colegas, Fernando vai aos jogos do time com os pais, de carona com famílias de amigos ou de táxi. É suposto que as famílias possuem carro próprio e tempo para priorizar as atividades de seus herdeiros, ou que ao menos possuam telefone celular, internet e cartão de crédito para utilizar um aplicativo de transporte individual. Como, aliás, é o caso quanto à assinatura de *Netflix*, anteriormente já mencionada. No momento

em que Joakim relata uma situação inusitada, por não possuir as condições econômicas básicas em comparação aos colegas, podemos observar a relação entre o simbólico e o estrutural em ação na produção da exclusão. O impacto é duplo em Joakim: ele efetivamente não pôde ir à partida de futebol com os colegas e, simultaneamente, desnuda seu “estilo de vida”, estranho em relação à cultura da turma.

Cabe ressaltar, ainda, que este “estilo de vida” é produto da forma como família, classe social e escola integram-se nas estratégias educativas. Conforme Nogueira (2023, p.175), e como observamos na cena acima, são as famílias de classe média que “demonstram forte envolvimento parental em favor da vida e do sucesso escolar dos filhos: participação no dia a dia do estabelecimento de ensino”. O que verificamos, portanto, nos “pequenos” eventos da rotina escolar de Joakim, são as diversas manifestações, na escola, das desigualdades sociais. A autora arremata, nesse sentido: “sabemos, com efeito, que as famílias pertencentes aos diferentes grupos sociais não possuem as mesmas condições (materiais e culturais) para acompanhar e incrementar a vida escolar da prole”. Deste modo, a rotina escolar de um aluno bolsista de classe trabalhadora na escola de classe média alta vai se revelando um palco em que as desigualdades familiares são vividas.

Como discutiremos a seguir, a situação é ainda mais dramática quando agregamos à equação o papel institucional da escola.

(b) Relato de um professor: a legitimação de uma exclusão

Neste subitem, um trecho de uma entrevista com o professor Cristiano, de Redação, é objeto de análise. A opção por destacar sua fala tem ao menos dois motivos.

Primeiro, relaciona-se com a potência de uma abordagem multimétodos, com a entrevista com um professor complementando os dados obtidos por observação. A entrevista, por exemplo, traz o protagonismo do olhar para o informante, e não para o pesquisador, além de ser uma ferramenta para verificação e confirmação de hipóteses, algo importante para a validade da pesquisa qualitativa (Lareau; Rao, 2016). A mesma justificativa, aliás, serve para a opção pela entrevista com Joakim, presente no item (c).

Segundo este trecho da entrevista tem justificativa por se tratar de uma autoridade pedagógica, o professor. Sua fala não traduz de maneira total ou única a perspectiva do próprio professor, ou a perspectiva oficial da escola sobre Joakim, mas sinaliza para uma dimensão importante da cultura escolar no Colégio Arcoverde. Em alguma medida, representa o “senso comum” da escola, ou seja, as respostas e explicações automáticas disponíveis imediatamente na cultura para lidar com os problemas e desafios diários (Gandin, 2002). Examinar o trecho a seguir em detalhe, como apontamos abaixo, dá pistas importantes de como a escola chancela e, assim, contribui para a exclusão que vai sendo experimentada por Joakim na rotina escolar.

Cristiano, ao falar a respeito das dificuldades da turma em elaborar uma “boa” redação, espontaneamente lembra de Joakim:

O Joakim é um menino que surta. E por quê? Porque ele tem uma autoimagem distorcida. Tipo assim: ele acha que ele é capaz de fazer coisas que ele não é capaz de fazer neste momento. Então ao invés de ele se preocupar na redação, que é uma das grandes dificuldades dele...

em vez de ele se preocupar assim: "qual é o meu assunto?" "A permanência da violência contra a mulher no Brasil". "Então sobre o que falar... eu concordo com isso, não concordo com isso"? A primeira coisa que faço é concluir. Bom, agora, para falar de causas, a gente fala do desenvolvimento. Como que eu introduzo? Tenho que apresentar uma ideia. A gente escreve mentalmente da conclusão pra introdução, fica mais fácil de pensar. E aí o Joakim depois de uma hora... ele tem 1 hora e meia pra fazer... ele tá na introdução porque ele não achou a palavra perfeita ainda que vai... impactar. Porque quer uma palavra bonita. E eu falo, "primeiro você vê o que falar, depois você enfeita". Ele acha que o mais importante é a aparência, porque se ele der a palavra bonita no começo... sabe? Então essa dificuldade que ele tem, de estabelecer uma realidade de si mesmo [...]. Tem esta situação, esses são os casos que eu vejo de dificuldade, vamos dizer assim. Mas não vejo na escola nenhum problema estrutural.

A fala selecionada de Cristiano é um outro tipo de manifestação, portanto, das recorrências observáveis nos diários de campo em relação à exclusão escolar. Trata-se do desencontro do aluno de classe popular com a cultura esperada e cobrada na escola pequeno-burguesa. Afinal, como podemos perceber, Cristiano julga Joakim, no trecho, atuando como um representante da cultura escolar e da fração de classe média alta dominante na escola - a “nova pequena burguesia” (Bourdieu, 1983).

É esse grupo que, dentre as classes médias, detém a mais alta competência cultural, demonstrando familiaridade com o “bom gosto” e demarcando uma posição distintiva em relação às classes populares (Nogueira, 1997). É uma fração de classe média que, em termos de capital cultural, se aproxima das classes dominantes, investindo pesadamente na aquisição da cultura “correta”. Assim, as famílias em questão investem na transmissão da herança cultural “de modo total, precoce e inconsciente desde a primeira infância” (Nogueira, 1997, p. 118). Esta bagagem cultural, assim, resulta na já referida postura diletante com relação à cultura, isto é, em uma postura mais desinteressada e solta, menos “escolar”. Em boa medida, quando o professor Cristiano avalia Joakim, percebemos como a referência (o aluno “universal”, “bom aluno”) é este sujeito que: opta pela simplicidade, em oposição ao que Cristiano chama de “enfeite”; opta pelo conteúdo, em oposição ao que o professor vê como “aparência”. Como um pequeno-burguês em formação, o “bom” aluno é um aluno que consegue “se fazer pequeno para se tornar burguês” (Nogueira, 1997, p. 113).

De outro lado, para Bourdieu (1979), os estudantes desfavorecidos aprendem a cultura “correta”, tardiamente e explicitamente, na escola (Nogueira, 1997). Podemos perceber como este processo de aquisição da cultura burguesa se acentua no caso de Joakim, escolarizado em um colégio privado de classe média alta. Bourdieu (1979) fala em um esforço sistemático, que resulta em uma relação com a cultura mais “interessada” do que “desinteressada”; mais “tensa” do que “diletante”; mais “forçada” do que “familiar”. A entrevista de Cristiano indica como essa relação com a cultura se manifesta nas inclinações, preferências e gostos de Joakim, aqui especificamente em termos de produção textual. O *habitus* de classe, portanto, vai estruturando o processo de exclusão, sendo identificado e julgado pela autoridade pedagógica. Joakim, pela fala de Cristiano, usa seu tempo para encontrar a “palavra perfeita”, “impactar” - enquanto um “bom” aluno deveria usar seu tempo para entender sobre o que gostaria de falar, ou seja, para confiar em seu “próprio” juízo e em

seus “próprios” gostos - como se fossem disposições apenas individuais, e não de classe. No trecho destacado, portanto, identificamos como é aplicado um “carimbo” do fracasso escolar, legitimando a exclusão que a rotina observada já vinha, em outras múltiplas e “pequenas” ocasiões, produzindo.

Joakim, em sua forma de escrever, portanto, manifesta, de maneira “disparatada”, o que Bourdieu (1979) chama de uma “boa vontade cultural”. A “boa vontade cultural” trata da docilidade e reverência com que os grupos populares ascendentes se conectam à cultura dominante (Nogueira, 1997). Para Bourdieu (1979), os grupos que se veem pobres em capital cultural, em sua luta por classificação social acumulam a boa vontade cultural como forma de proteção contra suspeitas de ignorância e vulgaridade (Nogueira, 1997). Entretanto, se notabilizariam em suas práticas as artificialidades de sua aquisição cultural, a partir da revelação de seus “saberes disparatados” (Bourdieu, 1979): fazem confusões quanto a termos vocabulares, conceitos artísticos e não diferenciam corretamente certas fontes científicas, por exemplo. No caso de Joakim, podemos pensar como a noção do “disparate” é útil para entendermos que a sua entrega ao vocabulário e ao estilo que lê como “correto” acaba soando forçada, diferentemente do ascetismo diletante, forma esperada de lidar com a produção textual escolar.

Outra característica desses grupos populares ascendentes, e identificada na fala de Cristiano sobre Joakim, seria a “hipercorreção” (Bourdieu; Passeron, 1970). Esta é a convivência de, por um lado, uma consciência de que a “correção” de costumes é um diferencial crucial com, de outro lado, uma angústia de que a qualquer momento os costumes “errados” não poderão mais ser disfarçados. Como definem Bourdieu e Passeron (1970, p. 146 *apud* Nogueira, 1997), “traços distintivos da língua das classes médias, tais como a hipercorreção errônea, e a proliferação de sinais de controle gramatical, são indícios, entre outros, de uma relação com a língua caracterizada pela referência ansiosa à norma legítima da correção acadêmica”. Justamente, a crítica de Cristiano ao texto de Joakim está se ancorando nesta “hipercorreção”, ou seja, na relação “ansiosa” de Joakim com a norma legítima.

Neste ponto, retornamos às observações registradas em diários de campo, para identificar como a noção de um “oblato”, presente naquele momento de análise, pode ser aqui recuperada. Trata-se de alguém que se devota a uma cultura, porém essa é uma cultura que não é a sua, resultando em uma relação artificial, e não “inata”, com a mesma. A hipercorreção da palavra “bonita”, do “floreio”, portanto, soa exagerada: não se compara à singeleza da palavra “adequada”. O professor Cristiano, ao fim, dando contorno de uma pequena tragédia à situação, interpreta a hipercorreção de Joakim às avessas: onde se poderia perceber a insegurança, a renúncia e a autodepreciação próprias da boa vontade cultural, Cristiano vê, pelo contrário, a arrogância e a imodéstia; vê alguém que “acha que é capaz de fazer coisas que não é capaz neste momento”.

Deste modo, para o professor, quando um aluno não compartilha da cultura esperada na escola, não é, em primeiro plano, a escola como instituição que tem um desafio, mas o aluno é quem está com uma “autoimagem distorcida”. A escola, afinal, para Cristiano, “não tem problemas estruturais”, afora estas “exceções”. A sua fala, assim, sinaliza como a instituição escolar em questão dissimula as diferenças culturais entre os alunos como se fossem diferenças de capacidade. Assim, a escola atua decisivamente na legitimação da exclusão que vai sendo dia a dia experimentada por Joakim.

(c) Entrevista com o aluno: a luta contra uma exclusão

Neste que é o último subitem relativo à “radiografia” da exclusão vivida por Joakim em sua turma do colégio Arcoverde, o enfoque é posicionado em uma outra dinâmica do mesmo processo. Trata-se, aqui, da inconformidade perante o fracasso escolar, registrada em entrevistas semi-estruturadas. Nosso ponto é dedicar atenção e sensibilidade às contradições no processo de determinação, conforme vivido por Joakim. Iniciamos reproduzindo um trecho de entrevista semi-estruturada realizada com o aluno durante as observações em sala de aula:

Pesquisador: Onde tu estudavas nesta época?

Joakim: No Espanha⁵. É uma das melhores escolas estaduais, sabe? Mas aí eu e mais dois meninos que tão na outra turma, que íamos bem, ganhamos bolsa para vir pra cá.

P: E como era lá?

J: Ah, aquela coisa, ambiente desagradável, ensino fraco...

P: E como está aqui?

J: Ah, aqui tem muita pressão, mesmo não sendo explícito. E aí só consigo sentar na frente, só que ser assim segregada. Tipo, eu não gosto de conversar, acho falta de respeito e eu quero prestar atenção.

P: Mas então quem são as pessoas com quem tu mais falas?

J: No 1º ano eu converso com várias pessoas, tipo, você já viu eu com a Hortênsia e a Jessica no recreio, né? O recreio é sagrado, passa em 1 segundo, e fico mais com elas. E falo um pouco com o pessoal que era do Espanha. Mas ano passado, sim, que caí de paraquedas na outra turma. Aí eu ficava perambulando.

P: E me conta um pouco da tua família.

J: Eu tenho um irmão por parte de pai, a gente é bem afastado. Meu pai era alcoólatra, ele morreu em 2014, e meu irmão é bem mais velho. Mas tenho também um primo que foi laureado na faculdade e outro que é físico na Holanda. Minha mãe é solteira e moro com ela.

P: Onde vocês moram?

J: No Anhangá⁶, sabe?

P: É longe, né? Como tu vens pra escola?

J: Vou de ônibus. Aí tenho que acordar normalmente às 5h30, mas hoje tive que acordar às 4h00 para terminar o trabalho de Religião para amanhã.

P: E como tu vês as notas, a coisa da avaliação na escola?

J: Cara, tive que fazer acompanhamento psiquiátrico, mas consegui me desgrudar: minha vida era só nota, só colégio. Mas a nota... é um sistema necessário. Não é eficaz, é maçante, mas é o que temos. O que eu tenho que fazer é me esforçar.

P: E se a escola fosse ganhar um prêmio, seria pelo quê?

J: Pela atitude. Por formar cidadão. Eles se preocupam com os resultados, mas dão liberdade, sabe? Os debates que tem aqui não acontecem em toda escola. Essa palestra que teve hoje já é a terceira que tive de sexualidade desde que entrei ano passado. No meu segundo dia de aula já teve roda com a turma falando de feminismo e discutindo a relação com o São Jorge⁷. Nos 9 anos do outro colégio, nunca debati essas coisas.

⁵ Nome fictício

⁶ Bairro distante da escola, na Zona Norte da cidade, geralmente abrigando famílias de classe trabalhadora.

⁷ Escola vizinha que é pública e de classe trabalhadora – nome fictício.

Podemos identificar, inicialmente, como a entrevista de Joakim, em diversos pontos, reitera as observações presentes no diário de campo. Ele sugere que o colégio Arcoverde é superior, em termos de ensino, estrutura e ambiente, à escola pública que frequentava - indicador de sua boa vontade cultural perante a escola privada. Também registra como, em termos de relacionamento, não está integrado harmonicamente com a turma, conforme as observações já apontavam. Ainda, reforça como as condições de classe social externas à escola contam desigualmente para seu sucesso dentro da escola (como: morar longe, tomar ônibus, a estrutura familiar). O aluno, por fim, confirma sua apostila em relação à escola, acordando pela madrugada para estudar, acatando o sistema de notas, projetando nos primos que ascenderam pela educação uma referência. Como discutido nos subitens anteriores, estes são elementos estruturais e simbólicos - incluindo aí sua relação “escolar” com a cultura - que, ao aproximá-lo de maneira “disparatada” à cultura dominante, acabam também contando em prol de sua exclusão.

Joakim, por exemplo, quando compara a escola atual com a escola pública que antes lhe atendia, reconhece haver agora uma grande “pressão” que opera de maneira “implícita”. É por conta dessa “pressão” que ele decide sentar na parte da frente da sala, sozinho. E então, o aluno reconhece: “só que ser assim, segregado”. “Ser assim”, aqui, refere-se a ser alguém que senta na frente, sozinho, prestando atenção. Como discutimos anteriormente, Joakim está descrevendo justamente o processo de exclusão que, como oblativo, vive, em meio àqueles que à distância e desinteressadamente incorporaram a cultura exigida pela escola. “Ser assim”, em um olhar mais amplo, é ser de classe trabalhadora.

Quando o jovem se refere às notas, visualizamos a boa vontade cultural tomando conta de sua experiência escolar, a ponto de que uma intervenção médica se mostrou necessária para atenuá-la. Joakim também gravou vídeos a respeito de sua vida escolar e compartilhou com a equipe de pesquisa. Nas gravações, fala sobre sua rotina de estudos, sobre os horários em que estuda para cada prova e sobre os resumos que precisa fazer. Quando discorre sobre o fim de um namoro, se preocupa com como este abalo na “auto-confiança” pode prejudicar suas notas. Se é esperado de seus colegas questionar a escola, como é o caso da crise com a professora de Química, a ele o que cabe, como diz, é “se esforçar”.

Ademais, ao final da entrevista, vemos como Joakim respeita na escola justamente o fato de que pode ir além do pragmatismo em que tanto investe, pois a escola oferece uma formação que considera para a “cidadania”. O exemplo que usa é de palestras a respeito de gênero e sexualidade, que ocorrem na escola em complemento ao currículo formal - assim como ocorrem outras formações que vão além de mera preparação instrumental para o vestibular. Para Joakim, este diferencial não é algo “dado”, “natural”, mas uma aquisição cultural distintiva, que percebe e valoriza. Podemos argumentar que, em função de sua condição de classe, ao não experimentar este tipo de formação com diletantismo, acentua sua posição de classe trabalhadora em relação à cultura escolar.

Porém, entendemos que é importante perceber como todo este processo de produção de exclusão não acontece automaticamente, “de fora para dentro”, sem questionamentos por parte de Joakim. O que podemos identificar é que o estudante não acata, simplesmente, o lugar de alguém que não tem inteligência ou vontade para o sucesso escolar – seja em relação a sentar na frente, seja em relação à luta por boas notas, seja em relação a valorizar as qualificadas formações para

além do vestibular. Pelo contrário, o estudante reinterpreta e negocia os sentidos desses processos. Compartilhamos abaixo um pequeno, porém significativo, trecho anotado em diário de bordo, um diálogo do pesquisador de campo com Joakim, que indica este caráter contraditório da experiência de exclusão:

No intervalo, Joakim aproveita a pausa para me mostrar seu plano de fundo do celular, um tigre em uma jangada. “É para me manter com calma e equilíbrio, como um tigre na água”.

O tigre sobre a jangada pode ser lido aqui como um convite que Joakim faz a quem busca conhecer sua experiência de classe a partir de seus próprios referenciais. Joakim provoca, com a figura, a pensar como os processos de reprodução social são não só abstratos e generalizados, mas concretos e experimentados de forma relativamente autônoma por cada ator social. Cabe ao analista a sensibilidade de perceber as aberturas e registrar as lições que o estudante confidencia sobre suas mais particulares experiências de classe. O tigre sobre a jangada, portanto, provoca a imaginação sociológica a ir além das regularidades macrossociológicas e a ancorar a análise na relação dessas tendências macrossociais com as igualmente valiosas experiências “micro”.

Um tigre calmo e equilibrado, navegando, é um tigre distante do habitualmente retratado. Pelo contrário, espera-se do tigre que seja raivoso e impulsivo, e que, como um felino, evite a água. Contudo, o tigre “caricato” raramente corresponde ao tigre “real”. A biologia já evidenciou como os tigres são animais complexos, conscientes, apresentando os múltiplos comportamentos em função das condições em que se encontram - além de serem exímios nadadores. Assim, há um simbolismo quando Joakim se compara a um tigre na jangada. Joakim, como o animal, pode ser forte, tenaz, para a sua própria sobrevivência. No entanto, de acordo com as circunstâncias, outros dispositivos de comportamento precisam ser acionados, como a “calma” e o “equilíbrio” que flutuar sobre a água, fora de sua zona de conforto, exige. Assim, não encontramos um receptor passivo de violências simbólicas, que inexoravelmente (mesmo com mediações) viverá a exclusão em função de suas predisposições de classe. Joakim é capaz de ler as situações, a elas se adaptar (mesmo fora de seu *habitat*, ou ainda, sem o *habitus* de classe esperado) e, em resposta a elas, agir pela sua sobrevivência.

Em complemento à sociologia da prática de Bourdieu, neste ponto a discussão neomarxista de Stuart Hall (2003) pode ser agregada teoricamente para efetuarmos uma análise da contradição entre “agência” e “estrutura” que se apresenta. A noção de “determinação em primeira instância”, a partir de Hall (2003), reforça como há espaço para as ressignificações de Joakim à tendência de exclusão, sem menosprezar os limites impostos pela estrutura social. Hall (2003), nesse sentido, desafia a postulação de um marxismo mecanicista que posiciona a determinação econômica em última instância – como se as ideias fatalmente acabassem por refletir seu conteúdo econômico; rejeitando essa premissa, o autor lembra, por outro lado, das qualidades do marxismo em identificar a materialidade das condições econômicas da sociedade. Sugere, então, que se reflita sobre a existência, sim, de uma determinação, porém sem garantias fixas de correspondência. Desta maneira, enxerga uma determinação pelo econômico em *primeira instância*:

Compreender a “determinação” em termos do estabelecimento de limites e parâmetros, da definição de espaços de operação, das condições concretas de existência, do caráter “já

dado” das práticas sociais, em vez da previsibilidade absoluta de resultados específicos, é a única base de um “marxismo sem garantias finais”. Ela estabelece o *horizonte aberto* da teoria marxista – determinação sem fechamentos garantidos. O paradigma de sistemas de pensamento perfeitamente fechados e previsíveis não passa de religião ou astrologia, não é ciência. Seria preferível, sob essa perspectiva, pensar o “materialismo” da teoria marxista em termos da “determinação pelo econômico *em primeira instância*”, já que o marxismo certamente está correto ao insistir, contra todos os idealismos, que nenhuma prática social ou conjunto de relações está livre dos efeitos determinantes das relações concretas nas quais estão situados. Contudo, “a determinação em última instância” tem sido por muito tempo o repositório do sonho perdido ou da ilusão da *certeza teórica*. E isso tem sido adquirido a um custo considerável, já que a certeza estimula a ortodoxia, os rituais petrificados e a entoação de verdades já testemunhadas, e todos os outros atributos de uma teoria incapaz de produzir novos discernimentos (Hall, 2003, p. 274).

Assim, ao focalizarmos o caso do estudante e seu singelo fundo de tela de tigre, podemos superar uma explicação que sature a discussão a partir da lógica incontornável da determinação em última instância, como se a condição de classe o condenasse a uma alienação ideológica e a um destino de classe trabalhadora. A teoria de Hall ajuda a entender como a condição de classe de Joakim impacta decisivamente em sua trajetória escolar, mas nos lembra da ausência de garantias quanto às formas como cada sujeito social lida com as pressões e limites sociais e econômicos. Sem uma romantização que ignore a força da determinação, é uma teoria que lembra que o futuro (de Joakim, da escola e da sociedade), apesar de tudo, é objeto de luta.

Considerações finais

A ideia de compartilhar este esforço de pesquisa teve como objetivo analisar como um jovem bolsista, de uma turma de segundo ano do Ensino Médio, de uma escola privada de classe média alta, enfrenta a exclusão na sua rotina escolar. As justificativas relacionavam-se com 1) a possibilidade de pensar as relações família-escola a partir da perspectiva do estudante; 2) a possibilidade de compreender os processos de exclusão na escola em um caso de “tipo ideal”, o aluno de família de classe trabalhadora na escola privilegiada. Além disso, a abordagem da etnografia pretendia lançar luzes em detalhes que perspectivas macrossociológicas não se propõem a capturar.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, entendemos que o trabalho foi capaz de produzir uma radiografia de uma exclusão, no sentido de enxergar não apenas o exterior, mas as dinâmicas que ocorrem na sala de aula analisada, colaborando para abrir a “caixa fechada” da escola privada de classe média alta, *lócus* por vezes negligenciado, de difícil acesso para pesquisadores. Assim, foi possível apreender sensivelmente as múltiplas “micro” dinâmicas de classificação que ocorrem nessa rotina escolar, com repercussões decisivas para a produção da exclusão de Joakim no ambiente da sala de aula. Ressalta-se, nesse sentido, a forma problemática com que a inclusão social vai sendo experimentada no sistema de bolsas da escola privada pesquisada, configurando-se como uma “exclusão” no interior de um projeto pretensamente inclusivo.

Simultaneamente, além da cultura escolar se impor na rotina de Joakim, a pesquisa, que propôs posicionar o aluno como um protagonista da escola, também registrou como Joakim

não se mostrava passivo em relação ao destino escolar. Ao enfrentar, ao seu modo, a exclusão, reinterpretando, ressignificando e reagindo à lógica de sua exclusão, Joakim ajuda a produzir um entendimento de como o esquema distintivo é concretamente e contraditoriamente experimentado por estudantes de famílias de classe trabalhadora em suas vivências escolares.

Referências

- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Francis. Comparative Case Studies: An Innovative Approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, v. 1, n. 1, p. 5-17, 2017. <http://doi.org/10.7577/njcie.1929>
- BOURDIEU, Pierre. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, v. 15, n. 1, p. 3-42, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia: Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. In: BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- CARDOSO, Adalberto. *Classes médias e política no Brasil: 1922-2016*. Rio de Janeiro: FGV, 2020.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p.105-128, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- GANDIN, Luís Armando. *Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil*. Dissertation (PhD in Curriculum and Instruction) - University of Wisconsin-Madison, Wisconsin, 2002.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LAREAU, Annette; RAO, Aliya Hamid. It's about the depth of your data. *Research Collection School of Social Sciences*, paper 255, 2016.
- NOGUEIRA, Cláudio Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>
- NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias-escola na obra de P. Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 7, p. 109-129, 1997. <https://doi.org/10.24840/esc.vi07.1337>

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a escola. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Org.). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 280-290.

NOGUEIRA, Maria Alice. As famílias da escola particular - entre o desejado e o possível. In: NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia; NOGUEIRA, Cláudio. (Org.). *Família, escola e desempenho escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2023, v. 1, p. 153-181.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. *Propuesta Educativa*, v. 52, p. 24-40, 2019.

<https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991004/html/>

SALATA, André Ricardo. *A classe média brasileira: posição social e identidade de classe*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

WILLIS, Paul. *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity, 2000.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 27, p. 211-220, 2008.

RICARDO BOKLIS GOLBSPAN

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil; Professor, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

LUÍS ARMANDO GANDIN

Doutor em Educação, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin, Estados Unidos da América; Professor titular, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autor 2 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – Nº FAPERGS: 24/2551-0001461-6 (Autor 1); Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Autor 2).

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

GOLBSPAN, Ricardo Boklis; GANDIN, Luís Armando. *O Tigre na Jangada: exclusão e contradição na rotina de um aluno bolsista na escola privada*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e95784, 2025.
<https://doi.org/10.1590/1984-0411.95784>

O presente artigo foi revisado por Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 13/06/2024

Aprovado: 16/01/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

