

Capítulo 1

**Como a leitura dos teóricos
disposicionalistas se torna indispensável
para a discussão da inclusão de jovens
por meio da iniciação científica**

No contexto da educação em ciências, a maturidade é uma categoria utilizada com frequência para a explicação das mudanças que ocorrem nos jovens (Arantes, 2015; Arantes; Peres, 2015). Em certa medida, é um termo apropriado, pois diz respeito à sincronização de eventos de natureza biopsicossocial. Assim, a maturação orgânica estabelecerá uma base biológica para as mudanças emocionais e intelectuais, que poderiam encontrar condições favoráveis ou desfavoráveis para o seu progresso no ambiente cultural. Essa categoria está embasada em uma perspectiva universal de desenvolvimento humano, na qual todos tendem naturalmente para a realização de suas potencialidades dentro daquilo que o contexto lhes permitir.

Porém, existem diferenças que caracterizam os segmentos sociais e que dizem respeito aos seus modos de pensar, sentir, agir, a propensões para determinadas preferências e não outras, à legitimidade e à valorização dessas preferências no contexto mais amplo, que a noção de maturidade não alcança. *Afinal, como se estabelece que determinada cultura é melhor ou mais importante que outra? E como se poderia afirmar que indivíduos que têm determinados gostos alcançaram, pela expressão destes, maior maturidade?*

Nas ciências sociais, essas diferenças entre as culturas são explicadas por meio da noção do *ethos*, sistemas sancionados de costumes, valores morais e crenças que estruturam os diferentes estilos de vida

dos segmentos sociais; os esquemas do *ethos* estruturam a percepção da existência.

A princípio, não há nenhuma hierarquia entre esses estilos de vida, nenhum *ethos* mais apropriado, ou melhor por si mesmo. A hierarquização e a subordinação se estabelecem com as lutas pelo poder – poder de determinar aquilo que é melhor, correto e mais valioso em um determinado momento histórico e que, portanto, deterá mais poder no futuro, e o poder de determinar aquilo que será desvalorizado.

Essas práticas, crenças e valores são incorporados pelos agentes em condições específicas de socialização dadas pelo *ethos*, de tal forma que mesmo as preferências mais individuais estão referidas ao contexto social, configurando o que Pierre Bourdieu designou como *habitus*, a interiorização das estruturas objetivas. Maneiras de “ser” permanentes, duráveis; lei social incorporada em condições muito específicas de socialização, que determinam diferentes disposições para sentir, pensar e agir, sem que seja necessário interrogar-se sobre o sentido ou a finalidade de suas ações, pensamentos e sentimentos (Bourdieu, 2004; 2005a; 2005b; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Enquanto maturidade expressa a ideia normativa de que as condições objetivas da existência são mais um dos elementos a influenciar o progresso e o desenvolvimento dos indivíduos, o conceito de *habitus* estabelece que as condições objetivas da existência constituem a subjetividade:

Bourdieu oferece uma teoria da prática em que estão presentes os determinantes estruturais da ação social cotidiana e a interpretação subjetiva destas ações por parte dos indivíduos que participam delas (Álvaro; Garrido, 2007, p. 356).

Dessa forma, *habitus* é um construto teórico psicossociológico que se fundamenta no fato objetivo da existência de disposições sociais estruturantes da subjetividade, que organizam os pensamentos, os sentimentos e as ações dos agentes. Assim, o *habitus* é útil para o entendimento da participação de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos em programas de iniciação científica no ensino médio (IC/EM), a partir do pressuposto de que as disposições sociais de origem desses jovens são diversas daquelas demandadas em ambientes de pesquisa. Portanto, faz-se necessário um processo de mudança e de ajustamento nas disposições para que os jovens se insiram e permaneçam nesses espaços socializadores. Assim, a educação científica e a inclusão social podem se traduzir em mudanças nas práticas sociais.

Mas, para discutir os processos de mudança, é preciso refletir sobre a capacidade de determinação do *habitus*. Afinal, poderá o agente, tendo seu *habitus* constituído por meio de determinadas disposições sociais, úteis e valorizadas em determinado contexto, modificar suas estruturas? *Aprender e utilizar novas disposições sociais? Ajustar as disposições ao contexto? Abandonar aquelas disposições que não se revelam funcionais para suas ações? E como seriam esses processos?*

A tradição disposicionalista da ação logrou maior esforço de explicitação nos trabalhos de Pierre Bourdieu, cuja teoria da ação estabelece uma fórmula geradora das práticas (contexto + *habitus* = práticas), na qual a força desse princípio unificador culmina na proposição do *habitus* clivado, estado durável que diz respeito à posição do sujeito que deve se haver a práticas sociais incompatíveis, ordenadas por sistemas de disposições distantes no espaço social.

Essa premissa foi criticada por Bernard Lahire (2004a), cujas concepções se destacam na presente análise. Para o autor, os sistemas de

disposições que constituem o *habitus* não são unitários e homogêneos, as disposições são múltiplas e em contexto, de modo que os princípios geradores das práticas também são plurais.

A terceira perspectiva foi desenvolvida por Maria da Graça Jacintho Setton (2002a, 2002b, 2005, 2012). A autora propõe a noção de hibridação do *habitus*, em que o *habitus* é visto como um sistema disposicional híbrido, no qual esquemas que existiam de forma separada se combinam dialeticamente na configuração de uma nova estrutura, um sistema em construção, em constante adaptação, composto por referências múltiplas originadas de muitas matrizes da cultura.

A presente abordagem busca responder a duas questões fundamentais, considerando o contexto da inserção, em determinadas iniciativas de iniciação científica, de jovens em situação de vulnerabilidade social, oriundos do sistema escolar público – que não conhecem ou não dominam o uso da tecnologia ou da informática, que não são proficientes ou não sabem nenhuma língua estrangeira, que não detêm ou detêm conhecimentos precários sobre o universo dos cursos superiores e carreiras profissionais (Peres; Ferreira; Braga, 2009).

A primeira pergunta: *que lugares esses jovens ocupam nos programas de IC/EM?* Em que *lugares* é o termo escolhido mediante a diversidade das concepções educacionais e das políticas das diferentes iniciativas e evidencia, claramente, o entendimento de que tais lugares são construídos por meio das relações sociais que se estabelecem entre os agentes e são, portanto, intercambiáveis. Ao mesmo tempo, reconhece que determinados lugares são destinados, ou, de acordo com a tradição sociológica, os sujeitos são alocados no espaço social de acordo com a sua marca de origem e dos capitais que detêm.

A segunda questão: que papel tem a passagem pelos programas de IC/EM para as trajetórias desses jovens? Esta parte da afirmação da importância de sua alocação em programas de IC/EM, com vistas ao entendimento do papel da passagem por esses espaços socializados, para que possam realizar travessias em relação ao que lhes foi socialmente determinado por nascimento.

A noção de disposições sociais múltiplas e em contexto (Lahire, 2004a) possibilita a formulação da seguinte hipótese: os programas de iniciação científica para o ensino médio são uma tecnologia social de ensino que visa à educação científica de jovens, estratégica para sua inclusão no campo da ciência e tecnologia (C&T), por meio da construção de disposições sociais favoráveis ao trabalho científico, contribuindo para a permanência dos segmentos sociais desfavorecidos no ensino médio e para o aumento de sua escolarização.

A tecnologia social de ensino desenvolvida pelos programas de IC/EM promove a educação científica e a inclusão social de jovens, através de reforçamento, atualização, ajustamento, transferência, abandono e construção de disposições sociais propensas ao trabalho científico e à socialização em laboratórios e em grupos de pesquisa. Por meio desses programas são estabelecidas condições objetivas que podem

[...] promover, ou não, certas condições dos jovens formularem projetos de futuro ligados a aspirações por escolaridade e trabalho que se diferenciam daquelas ensejadas pelo capital cultural das famílias de origem (Peres; Ferreira; Braga, 2009, p. 2).

Entendemos que existe uma correspondência entre as inclinações, os gostos, as preferências culturais, o nível de instrução e a origem

social. Assim, para que se insiram e permaneçam nestes espaços educativos – onde se realiza a adequação dos jovens às práticas sociais valorizadas por pesquisadores, membros dos laboratórios e outros agentes do campo –, os jovens dos diferentes segmentos sociais, assim como aqueles do mesmo segmento social, vivenciam essas experiências de socialização de modos diversos.

Em suma, este livro apresenta a possibilidade de mudança e ajustamento nas disposições sociais advindas da participação de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos em contextos formais de pesquisa científica por meio dos programas de IC/EM. Construídos como espaços de socialização, através da adaptação, atualização, transferência, abandono e construção de disposições para a compatibilização das práticas sociais, os programas de IC/EM atuam sobre a autoestima e a imagem que os sujeitos fazem de si, produzindo efeitos sobre suas aspirações e seus projetos de futuro.

Busca-se verificar empiricamente essa hipótese com uma abordagem metodológica qualitativa e compreensiva. O objetivo é compreender, além das trajetórias biográficas dos jovens, as relações entre disposições envolvidas na educação em ciências e na inclusão social de jovens de segmentos sociais desfavorecidos, egressos de programas de IC/EM.

Habitus e disposições sociais

Para Bourdieu, as condições de aquisição das disposições estruturantes do *habitus*, dadas pelo estilo de vida da família de origem – o *ethos* –, são fundamentais em sua conformação e não podem ser

abandonadas: “as maneiras de adquirir sobrevivem nas maneiras de utilizar as aquisições” (Bourdieu, 2011a, p. 9).

Dessa forma, as disposições de origem do *habitus* constituem estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes – são ao mesmo tempo permanentes e constantemente atualizadas nos espaços sociais. Logo, os sujeitos socializados em determinado *ethos* tornam-se socializadores desse *ethos*, assegurando a reprodução das práticas sociais.

Os princípios organizadores dos *ethos* são veiculados pelo *campo*, lugar de constituição de formas de *capital* (entendidas como propriedades específicas que circulam no espaço social – capital cultural, escolar, social, econômico etc.), no qual posições são definidas por meio da posse desses capitais, desigualmente distribuídos entre as classes sociais.

Assim, a classe organiza a alocação dos agentes no espaço social e define as condições para os seus deslocamentos. Nas famílias, a homologia das estruturas e das funções advém de sua proximidade social com determinadas disposições que cada campo engendra e que nele circulam. Por conseguinte, é estruturante das dimensões mais individuais da subjetividade de seus membros (Bourdieu, 2011a).

No percurso biográfico – determinado pela posição ocupada pelos agentes na estrutura objetiva de suas relações que, por sua vez, estão associadas à condição social de origem – a posse, a outorga, a incorporação e os processos de acúmulo, conversão e reconversão de capitais constituem condições de possibilidade para a mobilidade no espaço social, para a promoção de deslocamentos de um ponto a outro (mais distintivo, como se ambiciona). Porém, existem

distâncias entre os espaços sociais que “*predizem* encontros, afinidades, simpatias e até desejos” (Bourdieu, 2011d, p. 24, grifo do autor); tais sistemas de disposições distantes são objetivados em práticas sociais incompatíveis.

Para Bourdieu, nos deslocamentos no espaço social que qualificam as trajetórias (deslocamentos nulos, ascendentes, descendentes), os sujeitos serão reconhecidos por suas disposições de origem, determinantes das trajetórias, de modo que a socialização em *ethos* seja distante daquele característico da origem no espaço social, e a aquisição de seus *habitus* engendre um conflito para o sujeito quanto à conciliação de diferentes disposições, dependentes das condições materiais de existência, passadas e presentes.

É uma experiência muito particular a de “penetrar em ambientes sociais desconhecidos, o que talvez sintam menos aqueles confinados por sua existência num mundo social mais ou menos perfeitamente homogêneo” (Bourdieu, 2005a, p. 93).

À medida que aumenta a distância objetiva à necessidade, o estilo de vida torna-se cada vez mais o produto do que Weber designa como uma “estilização da vida”, expediente sistemático que orienta e organiza as mais diversas práticas (Bourdieu, 2011a, p. 56).

Assim, se seguirmos a reflexão proposta por Bourdieu, a heterogeneidade das disposições obriga o agente a um processo de compatibilização e de adaptação, que institui de modo durável a clivagem do *habitus* – “*habitus clivado*, movido por tensões e contradições”, o qual pode estar “na raiz de uma relação consigo igualmente

ambivalente e contraditória” (Bourdieu, 2005a, p. 123, grifo do autor) – e o sofrimento.

Essa é a experiência social do trânsfuga, experiência inconsciente, percebida subjetivamente como ruptura e esperança, que predispõe ao sofrimento e/ou à resistência:

Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele [...] podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições (Bourdieu, 2004, p. 28-29).

Segundo Bourdieu (2011a), o trânsfuga de classe, o sujeito em processo de mobilidade social, frequentemente se encontra em falsa trajetória ascendente: o futuro que projeta para si está referendado a posições ocupadas por portadores de diplomas semelhantes em estados anteriores do sistema que não existem mais como tais.

Portanto, a posse dos capitais que acumulou ao longo de sua trajetória escolar o conduz a outras experiências de exclusão – será preciso, novamente, que seja hábil em promover novos deslocamentos e novas conversões dos capitais em seu percurso biográfico, sem, contudo, alcançar a plena integração de *habitus* distintos, pois as disposições de origem são duradouras e determinantes.

Segundo Bernard Lahire, uma disposição “é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente” (Lahire, 2004a, p. 27). Consiste em

[...] produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita passada), [que] só se constitui através da duração, isto é, mediante a *repetição de experiências relativamente semelhantes* [cuja] incorporação [...] não se realiza de uma só vez (Lahire, 2004a, p. 28, grifo do autor).

Os atores portam disposições cuja homogeneidade ou heterogeneidade é função de suas experiências socializadoras e de seu percurso biográfico. Somente aquelas disposições constantemente atualizadas operam sobre as práticas: “uma disposição pode ser *reforçada* por solicitação contínua ou, pelo contrário, pode *enfraquecer* por falta de treinamento” (Lahire, 2004a, p. 28, grifo do autor).

Portanto, Lahire dissocia disposições de automatismos, demonstrando que as disposições podem se ajustar ou se adaptar ao contexto: “a transferência ocorre melhor quando o contexto de mobilização está mais próximo, em seu conteúdo e estrutura, do contexto inicial de aquisição” (Lahire, 2004a, p. 29).

Porém, posto que “as realidades individuais são sociais e são socialmente produzidas” (Lahire, 2006, p. 20), ainda que os indivíduos pertençam à mesma classe social, seus comportamentos presentes são determinados por especificidades dos percursos individuais:

[...] em suas interações com outros indivíduos, cada ator experimenta o mundo social sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais incorporadas, sob a

forma de “mesclas de estilos” (segundo a sugestiva expressão de Mikhail Bakhtin) (Lahire, 2006, p. 21).

Bernard Lahire (2004a; 2006) coloca no centro da noção de disposição a recorrência, para sua incorporação, bem como para sua dedução, por meio da repetição de acontecimentos e práticas na experiência dos agentes. Em contexto, além da transferibilidade, uma disposição também pode ser inibida, colocada em estado de vigília, ou transformada “devido a sucessivos reajustes congruentes” (Lahire, 2004a, p. 30), combinada ou em conflito com outras disposições.

A experiência do trânsfuga de classe evidencia essa relação. Quanto mais se aproxima dos espaços sociais em que os conhecimentos escolares são legitimados, mais as categorias escolares de percepção e de classificação são mobilizadas. Quanto mais se afasta, mais os gostos e as preferências podem tornar-se populares. Os comportamentos do trânsfuga “são menos previsíveis estatisticamente que os dos imóveis, que perpetuam em sua vida adulta as condições sociais e culturais originais” (Lahire, 2006, p. 24).

Segundo Lahire (2006), a homogeneização das práticas e das preferências culturais pode ser o produto da carência cultural e material ou, no extremo oposto, produto da naturalização das práticas daqueles nascidos nos âmbitos culturais mais legítimos.

Dessa forma, a permanência do indivíduo em condições sociais e culturais de origem produz comportamentos mais homogêneos, enquanto a maior variedade dos contextos de ação que demandam decisões e escolhas confere maior dissonância e adaptabilidade das disposições. Isso significa que cada indivíduo é distinto dos demais de seu grupo social, mas também não é idêntico a si mesmo em todos

os momentos da sua vida ou coerente em todas as suas escolhas e práticas culturais:

Diferenças entre classes, sem dúvida, mas também diferenças interindividuais (dentro dos grupos ou das classes) e diferenças de si para si (entre um estado atual e um estado anterior ou entre estados paralelos de si), estes últimos, inclusive, podendo dar lugar às lutas de si (legítimo) contra si (pouco legítimo) (Lahire, 2006, p. 29).

Para Lahire (2006), a variedade interna das práticas individuais também pode ser explicada por uma série de elementos interdependentes que favorecem práticas distintas, como a homogeneidade ou a heterogeneidade das experiências socializadoras da infância ou da adolescência, a relação com a cultura familiar e as condições de transmissão do capital cultural dos pais, mudanças significativas nas condições materiais ou culturais de origem, os lugares que frequenta ou passa a frequentar e com quais companhias, as relações de amizade, dentre outros.

Os sistemas de disposições que constituem o *habitus* não são unitários e homogêneos, o indivíduo não é produto das influências homogêneas de um passado social incorporado, suas opiniões, gostos e preferências não estão sempre claramente definidos e podem ser dissonantes em diferentes contextos de ação na presença de diferentes agentes:

[...] numerosas práticas culturais individuais, e às vezes sua grande maioria, não estão ligadas a gostos, mas a circunstâncias incitantes, a obrigações ou imposições leves (por exemplo, práticas de acompanhamento) ou fortes (por

exemplo, escolares ou profissionais) de todo tipo, acaba-se por perguntar se os indivíduos em questão se definem mais por aquilo que eles julgam pertencer à esfera de seus gostos próprios, pessoais, ou pela infinidade de práticas efetivas. Os gostos aparecem então como a parte visível – e colocada à frente – de um enorme *iceberg* (Lahire, 2006, p. 27, grifo do autor).

Os produtores das mídias estão atentos a essas variações individuais e, sobretudo na programação televisiva, procedem segundo uma fórmula geradora: a mistura de gêneros, que põe em cena a heterogeneidade das práticas e as preferências características dos perfis culturais individuais.

Os efeitos dessa mistura de gêneros são diversos para os públicos. Para os jovens estudantes das séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio, por exemplo, as atividades preferidas são praticadas em grupo, e os grupos de pares são importantes para a consagração das práticas:

[...] o caso dos públicos mais jovens (estudantes das séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio) é interessante, na medida em que os grupos de iguais formam instâncias relativamente autônomas de consagração e de hierarquização (Lahire, 2006, p. 45).

Além do gosto socialmente produzido, Lahire (2006) chama a atenção para o fato de que, na explicação das práticas culturais, a análise precisa considerar, além do gosto, outras razões, como a prática por obrigação escolar, por imposição profissional ou por situação excepcional, a prática habitual sem um gosto particular, a prática por

curiosidade, o contexto de gratuidade do acesso à oferta, a prática por cortesia para acompanhar um amigo ou parente, dentre outros motivos. E, na análise, as práticas não precisam “ser necessariamente interpretadas em relação umas com as outras” (Lahire, 2006, p. 214).

Dessa forma, para Lahire, os sistemas de disposições não configuram um *habitus* homogêneo, como propôs Pierre Bourdieu. Existem importantes variações interindividuais e intraindividuais nas disposições sociais, que dificultam a conformação de um *habitus* compartilhado amplamente pelos indivíduos de determinada classe social.

Embora os sistemas de disposições venham a ser mais homogêneos para aqueles indivíduos que permanecem ao longo da sua vida em condições sociais e culturais originais, favorecendo a atualização constante das mesmas disposições, os deslocamentos do agente no espaço social e a experiência constante de sistemas de disposições diversos daquele de origem em diferentes contextos não institui uma cisão irreconciliável nas práticas sociais e na percepção subjetiva do agente, como proposto por Bourdieu, pois o agente é capaz de mobilizar estratégias para adaptação, transferência, inibição e compatibilização das disposições ao contexto social.

Para Maria da Graça Jacintho Setton, além da família, da escola, da religião e dos contextos de ação, a construção das disposições de cultura dos sujeitos também é partilhada com a cultura de massa, nova matriz cultural que veicula estilos de vida. Estes “padrões de comportamento definidos e legitimados” (Setton, 2012, p. 45) produzem um processo de hibridação nas disposições de cultura: “o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo *habitus* social” (Setton, 2002b, p. 67), alinhado às pressões modernas.

A família, a escola e o novo agente socializador, as mídias, “coexistem numa relação tensa de interdependência” (Setton, 2002b, p. 69); podem vir a afirmar, a negar, a opor, a resistir e a negociar modelos normativos e valores.

Setton propõe que, no Brasil, as mídias são instâncias socializadoras que produzem um processo de hibridação nas disposições, forjando na contemporaneidade um novo *habitus*:

[...] *habitus* compreendido como um sistema flexível de disposição, não apenas visto como a sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação (Setton, 2002b, p. 69).

De acordo com Setton, a noção de hibridação desenvolvida nos estudos pós-coloniais e feministas tem encontrado especificidade para a América Latina em Néstor García Canclini: “entendo por hibridação processos socioculturais em que estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini,¹¹ 2000, p. 84 *apud* Setton, 2012, p. 42), configurando um processo de socialização

11 CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

[...] dinâmico, fragmentado, no entanto também criativo; individual e coletivo, mas, ao mesmo tempo, contraditório e tenso, pois resulta do enfrentamento de valores culturais dispostos em uma hierarquia de poder e privilégios. [Um processo de socialização produtor de *habitus*, entendido como] o resultado de um movimento criativo, dialético, às vezes contraditório de relações entre um sujeito e a conjuntura de socialização que o circunda (Setton, 2012, p. 42-43).

Para Setton (2002a), existe uma variada e heterogênea relação de interdependência entre a família, a escola e as mídias no mundo contemporâneo, instâncias socializadoras cujas relações dinâmicas determinam uma gama variada de experiências de socialização por meio da configuração de arranjos diversos.

Segundo a autora, a noção de configuração, a partir de Norbert Elias, exprime as relações objetivas e subjetivas de interdependência que se estabelecem entre os agentes, concebendo o poder como uma característica estrutural das relações funcionais entre grupos e instituições. Portanto, torna-se necessário compreender os poderes constitutivos desses espaços de socialização responsáveis pelo equilíbrio de forças em determinada configuração (Setton, 2002a). Assim,

[...] a contemporaneidade brasileira traz em sua configuração uma hierarquia de gostos e de tendências estéticas em que se mesclam tendências escolares e midiáticas, [colaborando,] portanto, para possibilidade e emergência de disposições híbridas de *habitus* (Setton, 2012, p. 52).

Trata-se de “uma nova forma de aquisição cultural específica das formações contemporâneas” (Setton, 2005, p. 95), em que os sujeitos

são “atingidos por modelos e referências produzidos em contextos fisicamente distantes e dispersos” (Setton, 2002a, p. 113-114).

Portanto, a multiplicidade e a fluidez das matrizes socializadoras que referenciam os sistemas de disposições dos agentes engendram mudanças parciais e contingentes ao contexto nas disposições, facultando a construção do *habitus* híbrido, uma possibilidade de articulação entre as matrizes:

[...] fenômeno amplo e se dará, sim, com tensões variadas, contudo apenas em função da dinâmica de transformação do contexto e das disposições e/ou dimensões do *habitus* que estão sendo postas em xeque (Setton, 2012, p. 43).

Dessa forma, para Setton, os deslocamentos do agente no espaço social e os contatos, sistematizados ou não, com culturas e contextos diversos mobilizam a construção de novas disposições para a compatibilização das práticas sociais, produzindo diferentes configurações como o *habitus* híbrido, cuja mistura de estilos e gêneros “seria mais do que uma estratégia, seria verdadeiramente uma fórmula híbrida de práticas e de representações” (Setton, 2012, p. 49).

Em síntese: contrastando as perspectivas de Bourdieu, Lahire e Setton

É necessário contrastar as perspectivas de Setton, Lahire e Bourdieu. Bourdieu propõe que as disposições de origem do *habitus* constituem estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes – ao mesmo tempo permanentes e constantemente atualizadas nos espaços sociais.

Lahire critica a teoria do *habitus* de Bourdieu, que considera homogeneizadora, propõe o contexto de ação como elemento decisivo para as variações interindividuais e intraindividuais e evidencia uma fórmula geradora das práticas veiculadas pelas mídias – a mistura de gêneros – que incorpora e repercute a pluralidade já característica dos perfis culturais individuais.

Setton afirma a teoria do *habitus* ao inserir uma nova instância socializadora – as mídias – mas critica a perspectiva de clivagem proposta por Bourdieu para a explicação da experiência de *habitus* muito distantes da origem social. A crítica se dá por meio da evidênciação, no contexto brasileiro, da dialética de hibridação das disposições que mesclam tendências estéticas, tanto escolares quanto midiáticas, propondo um novo conceito de *habitus híbrido*.

A infinitude de variações interindividuais e intraindividuais proposta por Bernard Lahire admite configurações disposicionais melhor descritas pelo *habitus* bourdieano. Quando o “grau de heterogeneidade dos princípios (implícitos) de socialização aos quais os indivíduos foram submetidos” (Lahire, 2004a, p. 325) na infância é praticamente nulo, e a marca de origem se impõe, são minoradas as variações intraindividuais. Para o autor, o *habitus* existe, mas é pouco provável estatisticamente, bem como o *habitus híbrido* proposto por Setton – quando as mídias conformam verdadeiramente uma matriz socializadora que outorga aos indivíduos um novo capital cultural, pulverizado e heterogêneo, que predispõem a novas experiências. Os *híbridos culturais*, por exemplo, são mais fortemente representados na pesquisa de Lahire sobre os perfis culturais do que os ascetas ou os excluídos.

As disposições inculcadas pela escola

Na sociologia francesa de Pierre Bourdieu, a família e a escola são instâncias socializadoras de *habitus*, que realizam a inculcação de arbítrios culturais, por meio de uma hierarquia dos gostos, caracterizada pela homologia das estruturas, apesar das diferenças entre as funções, entre os valores socializados pelas elites e entre os valores sancionados pelas instituições escolares. Razão pela qual os sujeitos das camadas populares devem realizar um trabalho de incorporação das práticas sociais mais adequadas ao sistema escolar.

Apesar do *habitus* cultivado, da incorporação de uma disposição mais geral capaz de engendrar esquemas particulares transferíveis para outros âmbitos do pensamento e da ação, por meio dos vereditos escolares – que manipulam aspirações e exigências, a imagem que os agentes fazem de si e sua autoestima –, os sujeitos serão orientados no interior do sistema às “ramificações mais ou menos desvalorizadas” (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 485), posições que “excluem a prática legítima: o efeito do que os autores da língua inglesa chamam a alocação [...] e do futuro que se encontra aí objetivamente inscrito” (Bourdieu, 2011a, p. 29).

Portanto, o sistema escolar produz disposições de *habitus* e alocação dos agentes no espaço social, de modo a garantir a reprodução dessas posições por meio das classificações escolares, que produzem ou fortalecem diferenças reais que orientam as ações dos agentes (Bourdieu, 2011a). No sistema escolar em democratização, os oriundos das camadas populares são os “excluídos do interior”, estando “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, 1997, p. 485).

Dessa forma, a função dos estabelecimentos escolares, objetivação das ações dos agentes do campo da educação, é a de favorecer a circulação dos capitais valorizados no campo e assegurar sua reprodução: “A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui” (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 485).

Nesse sentido, as desvalorizadas disposições sociais da cultura popular de origem devem ser abandonadas em função de práticas sociais legitimadas pelo sistema escolar, onde os sujeitos oriundos das camadas populares são reconhecidos por não mobilizarem disposições próprias dos herdeiros das elites. Ao contrário do suposto no senso comum, que vê as classes dominantes como grupos propensos ao individualismo, nas elites a pessoa é o elo de uma linhagem de uma cadeia dinástica: “*noblesse oblige* (quem é nobre deve proceder como tal)” (Bourdieu, 2011a, p. 28, grifo do autor). Logo, na verdade, “o herdeiro será herdado pela herança”, identificando-se às exigências aí implicitamente inscritas:

Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de uma propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar (Bourdieu, 2011a, p. 27).

Não obstante, em detrimento do esforço para a incorporação da cultura erudita, através dos estudos dos livros, das visitas aos museus, dentre outros, faltarão ao neófito a familiaridade que aquele erudito “naturalmente” possui, por “uma espécie de ciência infusa” no ambiente familiar. Faltarão capacidade de determinar o que pode ou não, e sob quais termos, tornar-se cultura “que importa”, sancionada pela instituição escolar em determinado momento histórico.

Assim, os diplomas, que pressupõem uma aprendizagem escolar prolongada, estão associados a uma origem burguesa ou a um modo de existência quase burguês, configurando uma garantia para a adoção da disposição estética característica daquele grupo social (Bourdieu, 2011a).

Para os oriundos das camadas populares, o ingresso em grupos tão díspares em relação aos grupos de origem produz efeitos sobre os sujeitos, inclusive com relação àquilo que, gostaríamos de acreditar, diria respeito às mais idiossincráticas características pessoais:

[...] identificação do que é digno de ser visto e da maneira adequada de assistir a tal filme pelo seu grupo (a partir de comentários: “você já assistiu a...?” ou “tem de assistir a...” que constituem outras tantas chamadas à ordem) (Bourdieu, 2011a, p. 31).

Trata-se de uma posição muito frágil, descrita como ambígua por Pierre Bourdieu. Conflito insolúvel para qualquer sujeito, a da sua inscrição de origem popular, realçada pela distância, pelas diferenças entre suas práticas sociais e entre aquelas próprias das elites. Embora “em níveis escolares mais elevados em que o efeito de sobressелеção tende a neutralizar as diferenças de trajetória” (Bourdieu, 2011a,

p. 62), a consequência dessa posição no espaço social é a derrocada da *illusio* dos vereditos escolares – estes não são suficientes para a integração plena dos sujeitos ao *habitus* compartilhado pela comunidade de ingresso – e o sofrimento (Bourdieu, 2005a, 2005b, 2011a). A juventude de Mozart, sujeito muito incapaz de se submeter às estruturas, foi compreendida por Norbert Elias (1995, p. 86) como vivida “entre dois mundos sociais”.

No sistema escolar, a outorga de capital cultural objetivado na posse de diplomas produz efeitos diferentes para os herdeiros das elites e para os oriundos das camadas populares, pois, nos diferentes campos do espaço social, o capital escolar compõe somente uma variante do capital cultural. De fato, será a combinação entre capitais altamente valorizados, o capital cultural, o capital social e o capital econômico, que produzirá a alocação dos ingressos e egressos do sistema escolar.

Conforme Bourdieu (2011a), todos os agentes e instituições que atuam no espaço social o fazem de acordo com as posições que ocupam nesse espaço social, e tais posições se localizam segundo a hierarquia dos segmentos sociais. O móvel das mudanças no interior do espaço social são as aspirações das classes por novas posições e/ou a manutenção ou incremento da valência das posições ocupadas. As modificações em determinadas posições ocupadas pelas classes e seus estratos correspondem a ajustamentos e a modificações nas posições ocupadas pelas demais. Assim, as mudanças sociais não se fazem em um vazio; o espaço social é uma estrutura estruturada, mas também uma estrutura estruturante.

Dessa forma, está em jogo, desde o âmago das instâncias socializadoras fundamentais à família e à escola, a luta pela dominação: “As tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de

reprodução que tendem a reforçar, *dentro* da classe e *fora* da classe a crença na legitimidade da dominação da classe” (Bourdieu, 2011b, p. 11, grifo do autor). A dominação é fundamentada no poder simbólico. Na definição de Pierre Bourdieu (2011b, p. 15): “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder”. Para compreender o poder simbólico é necessário descrever:

[...] as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente (Bourdieu, 2011b, p. 15, grifo do autor).

Em relação ao sistema escolar, o poder simbólico das elites pode ser observado, por exemplo, na lógica de desvalorização dos diplomas, efeito da democratização do sistema, segundo a qual os diplomas e as posições disponíveis no espaço social estão dissociados, de modo a garantir menor mobilidade para as classes e suas frações. Pois, quando não são raros os diplomas, o que se dissimula é que as posições também não são distintivas, de tal modo que as principais vítimas da desvalorização dos diplomas são os que não os têm (Bourdieu, 2011a):

No entanto, a preocupação em salvaguardar a autoestima – que impele o indivíduo a apegar-se ao *valor nominal* dos diplomas e cargos – não chegaria a sustentar e impor o desconhecimento dessa desvalorização se não encontrasse a cumplicidade de mecanismos objetivos, dos quais os mais

importantes são, por um lado, a histerese¹² do *habitus* que leva a aplicar, ao novo estado de mercado de diplomas, determinadas categorias de percepção e de apreciação correspondentes a um estado anterior de oportunidades objetivas de avaliação, e por outro, a existência de mercados relativamente autônomos em que o ritmo da desvalorização dos diplomas é menos rápido.

O efeito de histerese será tanto mais acentuado quanto mais distante estiver do sistema escolar e mais reduzida ou abstrata for a informação no mercado dos diplomas. Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o sentido do investimento que permite obter o melhor rendimento, no mercado escolar, do capital cultural herdado, ou, no mercado de trabalho, do capital escolar: nesse caso, convém ter argúcia para abandonar a tempo, por exemplo, os ramos de ensino ou as carreiras desvalorizados para se orientar em direção a ramos de ensino ou carreiras de futuro, em vez de agarrar-se aos valores escolares que, em um estado anterior do mercado, proporcionavam os mais elevados lucros. Ao contrário, a histerese das categorias de percepção e de apreciação faz com que os detentores de diplomas desvalorizados se tornem, de alguma forma, cúmplices de sua própria mistificação já que, por um efeito típico de

12 “(i.e., o intervalo temporal entre a incidência de uma força social e o desenvolvimento dos seus efeitos através da mediação retardadora da incorporação)” (Wacquant, 2006, p. 17).

*alodoxia*¹³ atribuem aos títulos desvalorizados que lhes são outorgados um valor que, objetivamente, não lhes é reconhecido (Bourdieu, 2011a, p. 134-135, grifo do autor).

Dessa forma, para os oriundos das camadas populares permanece oculto o fato de que, para os herdeiros, a transmissão do capital escolar converge para a reprodução das disposições que estes já detêm, inculcando um *modus operandi* dos objetos cognoscíveis e, inclusive, das rupturas legítimas mais apropriadas ao contexto histórico, ou às lutas pelo poder (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2015), de modo a facultar os processos de conversão e de reconversão de capitais acumulados e a transferibilidade das disposições para os diferentes contextos em que são mobilizadas.

Portanto, a dominação simbólica da cultura erudita e intelectualizada subsume a incapacidade do sistema escolar, em seus diversos níveis, de outorgar aos sujeitos dos diferentes segmentos sociais todas as condições necessárias para a legitimação da posse dos diplomas no mercado de trabalho formal.

Na perspectiva de Bernard Lahire, a escola ocupa uma posição diferenciada na configuração das práticas culturais, pois as consequências sociais da precariedade do capital escolar, assim como a ausência do capital econômico, não se comparam ao desconhecimento de outras formas culturais eruditas:

13 “efeito de *alodoxia*, como Bourdieu (2007) denominou a situação em que os agentes portam uma visão de mundo e disposições engendradas em uma situação passada do campo social, não reconhecendo as transformações pelas quais ele passou” (Bandera, 2016, p. 827, grifo do autor).

É mais fácil, em nossas formações sociais, ficar indiferente a uma série de formas culturais eruditas (pintura, ópera, dança clássica, literatura, etc.) do que desprezar o dinheiro (o capital econômico) ou o diploma (o capital escolar), pois as consequências sociais do desconhecimento da ópera ou da literatura clássica não se comparam com a ausência de capital econômico ou com a debilidade do capital escolar (Lahire, 2006, p. 40).

Embora a democratização do sistema escolar contribua para a diminuição de sua rentabilidade em matéria de distinção cultural, a “desigualdade só existe porque há uma forte desejabilidade coletiva e uma elevada legitimidade amplamente reconhecida” (Lahire, 2006, p. 40). A escola obrigatória segue sendo a única a “dispor de um *público cativo*, enquanto que o conjunto das outras instituições – bibliotecas, museus, mídias culturais etc. – tenta desenvolver estratégias visando a *cativar* o público” (Lahire, 2006, p. 39, grifo do autor).

Porém, Lahire recusa a noção de que a escola proveria os indivíduos de uma disposição geral capaz de engendrar esquemas altamente transferíveis. Sendo o alcance da cultura escolar limitado, em campos culturais específicos torna-se necessário adquirir conhecimentos particulares.

Lahire (2004b) dá mais importância à pluralidade das condições e das modalidades concretas de transmissão (outorga) ou de não transmissão das disposições culturais do que ao volume de capital cultural, que frequentemente compõe estatísticas e critérios de amostragem.

Os efeitos mais importantes do capital cultural dizem respeito à sua disponibilidade e à sua incorporação – possuir um livro na estante

produz efeitos diferentes daqueles obtidos quando esse livro é manipulado, contado e lido.

Para Lahire (2004a), os capitais não são coisas, mas existem nas relações intersubjetivas e circulam por meio das múltiplas relações de interdependência que constituem e ligam os seres sociais; capitais circulam, mediante modalidades específicas de outorga e de incorporação.

Bernard Lahire (2004a) estuda a ação das famílias sobre as trajetórias de escolarização e observa que as famílias pobres não atuam de modo unívoco quanto aos investimentos nas trajetórias de escolarização das novas gerações; não há modelo homogêneo para o sucesso. Sobretudo, a omissão parental é um mito, pois os pais controlam com os recursos que detêm o desempenho escolar dos filhos, mesmo que esses recursos sejam ineficazes e contraditórios.

Assim, menos do que um juízo de valor sobre o que qualifique o êxito de todos, pois, conforme Lahire (2004a), há diferentes estilos de sucesso, importa compreender as relações entre as estratégias e projetos dos estudantes e as disposições construídas, transferidas e abandonadas nesse processo. Lahire (2006, p. 145) observa que autores como Morin e Baudrillard, dentre outros, já anteviam, nos anos de 1960, “as concorrências entre a escola e a indústria cultural, assim como os efeitos dessas concorrências na paleta de gostos individuais”.¹⁴

14 “Grande Imprensa, Rádio, Televisão, Cinema, Publicidade, Canções e Romances populares: por todas essas vias massivas de informação e de sonho [...] o homem da civilização técnica começará a elaborar uma nova cultura. Quais são seus conteúdos? Suas linguagens? Suas funções? Seus valores? Seus efeitos? Como se define em relação aos saberes tradicionais, às outras culturas?” (Lahire, 2006, p. 146).

Para o autor, ao concorrer com múltiplas influências culturais e instâncias socializadoras, em contexto de inflação de diplomas, a escola foi enfraquecida em seu poder de afirmar a legitimidade da cultura clássica, e as disposições sociais adquiridas na escola não se apresentam suficientemente fortes para possibilitar resistência à baixa na crença de sua legitimidade (Lahire, 2006).

Setton (2005, p. 81) propõe que o capital cultural, elemento de poder e de diferenciação social, não é um recurso exclusivo dos segmentos privilegiados: “é possível então historicizar e contextualizar sua utilização em diferentes segmentos sociais”. Há múltiplas formas familiares de acesso à cultura, além da escolar e das interações face a face na família.

Trata-se do descentramento das experiências educativas por meio do acesso à cultura geral – “visual, midiática, a cultura da rua e das vivências experimentadas virtualmente” (Setton, 2005, p. 86) –, por meio de instâncias não legítimas como o rádio, a televisão e a internet. Instâncias que atuam como mediadores “de um saber difuso e pré-científico” (Setton, 2005, p. 93), veiculando informações cujo aprendizado informal/formal pode configurar uma estratégia de acesso e apropriação de bens culturais de modo diferenciado pelos sujeitos, “a partir de interesses e problemas particulares” (Setton, 2005, p. 93), pois os sujeitos realizam um papel ativo no consumo das mercadorias da indústria cultural, na recepção e na interpretação de mensagens, informações e conteúdos (Setton, 2002a).

No Brasil, por meio da cultura das mídias, a familiaridade com bens da indústria cultural pode vir a “potencializar – em continuidade ou em ruptura – disposições com relação ao aprendizado adquiridas previamente no ambiente familiar ou escolar” (Setton, 2005, p. 88).

As práticas pedagógicas familiares combinadas ao conhecimento midiático podem estabelecer uma compensação da precariedade do capital cultural transmitido pela escola e influir sobre o aproveitamento escolar, configurando um recurso distintivo.

Trata-se de um capital cultural dos desfavorecidos com outra significação: “apreendido informalmente em heterogêneas experiências, em vários espaços do convívio social, notadamente no contato com informações colocadas à disposição pelos meios de comunicação de massa” (Setton, 2005, p. 97). Assim, existe uma “interdependência de sistemas híbridos construídos pelas instâncias família e escola, mas também por um sistema difuso de informações veiculado pela cultura das mídias” (Setton, 2005, p. 95).

Para a autora, o sistema de ensino brasileiro é capaz de integrar a todos em uma cultura comum de qualidade (Setton, 2005), em que se apresenta “uma heterogeneidade quase infinita de projetos escolares” (Setton, 2002a, p. 114).

O estudo de Setton (2005) voltado a alunos oriundos dos segmentos populares que ingressaram no ensino superior em cursos de elite em universidade pública competitiva mostra que, embora as influências escolares e de cultura de massa aproximem as práticas de atividades de cultura de jovens da elite e dos segmentos desfavorecidos, partilhando disposições híbridas, permanece a hierarquia distintiva dos gostos (Setton, 2012).

A autora propõe

[...] pensar uma trajetória acadêmica e social construída pela mediação de uma cultura constituída fora do espaço

escolar, que está pulverizada, mas, no entanto, presente e que pode servir como recurso e/ou capital.

[Este novo capital cultural é] um recurso mais amplo, pulverizado, heterogêneo, não obstante um recurso que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desafios e vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar (Setton, 2005, p. 96-97).

As condições e disposições dialógicas da família predispõem à incorporação de “uma herança, de um capital moral, ético e cultural, valorizado pelos familiares” (Setton, 2005, p. 85), destacando-se a centralidade da figura materna e das experiências vividas por irmãos mais velhos. A estabilidade psicológica e material familiar constitui fator favorável ao desempenho escolar nos segmentos populares, “pontos de apoio relevantes para o desenvolvimento de condições de confiança e de autoestima por parte dos indivíduos” (Setton, 2005, p. 85).

Enquanto a família de origem ocupa um lugar central nas trajetórias por meio do apoio econômico, psicológico e pedagógico, é pouco expressiva a participação dos professores:

[...] estes têm um papel secundário na vida dos alunos pesquisados.

[...] não apareceu em nenhum depoimento a figura de um mestre orientando ou ajudando nas decisões de leitura ou nas escolhas profissionais (Setton, 2005, p. 89-90).

Em síntese: contrastando as perspectivas de Bourdieu, Lahire e Setton

Bourdieu afirmou que o capital cultural transmitido pela escola, institucionalizado sob a forma de diplomas, é incapaz de outorgar aos sujeitos dos diferentes segmentos sociais todas as condições necessárias para a legitimação da posse dos diplomas no mercado de trabalho formal e em outros contextos de ação. O capital cultural escolar, incorporado sob a forma de disposição geral durável, é transferível para outros campos nos quais engendra esquemas específicos de ação. Porém, não repercute sobre as práticas culturais a ponto de homogeneizá-las, permanecendo uma dissonância da hierarquia das classes entre as práticas culturais legitimadas e as práticas populares de origem.

Lahire evidencia que a outorga de capital cultural, por meio do sistema escolar, é interdependente de inúmeras outras experiências de socialização, de influências culturais (da família, escola, grupos de colegas, televisão, rádio etc.) e dos contextos de ação dos indivíduos e das suas estratégias de resistência ou de legitimação desse capital cultural. A mídia, sobretudo televisiva, utiliza-se dessa mistura de gêneros, que já caracteriza a maioria dos perfis culturais individuais nos distintos segmentos sociais.

Setton afirma que a experiência escolar e familiar é combinada a um sistema difuso¹⁵ de informações veiculadas pelas mídias, configurando em contexto um novo capital cultural que predispõe a novas e heterogêneas formas de pensar, sentir e agir.

¹⁵ Em tempos de profusão das redes sociais tais proposições nos parecem ainda mais interessantes e necessárias.