



O CASO *bia.alighieri*: REFLEXÕES SOBRE UM TEMA DE PESQUISA

THE CASE *bia.alighieri*:
REFLECTIONS UPON A RESEARCH

EL CASO *bia.alighieri*:
REFLEXIONES SOBRE UN TEMA DE INVESTIGACIÓN

*Frederico Assis Cardoso*¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar parte da trajetória escolar de uma mulher, negra, pobre e moradora da periferia de Belo Horizonte/MG e seus relativos **estranhos** gostos e hábitos de leitura. De caráter qualitativo e na forma de um estudo de caso, o material foi produzido a partir do resultado de entrevistas semiestruturadas. Alinhado ao referencial teórico da sociologia da educação disposicionalista, o texto produz diálogos interseccionais com as categorias classe social, gênero, raça e território. Como argumento central indica a importância da necessidade de que pesquisas no campo da Sociologia da Educação façam uso de métodos multidimensionais na busca da compreensão do fenômeno das trajetórias escolares e das mobilizações parentais.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da educação. Trajetórias escolares. Estudo de caso. Perfil de configuração sociológico. Interseccionalidades.

ABSTRACT: This article aims at analyzing part of the school trajectory of a woman who is black, poor, and resident of a poor area in the outskirts of Belo Horizonte/MG, and her **odd** tastes and reading habits. Based on a qualitative case study, the material stems from semi-structured interviews. Aligned with the theoretical reference of the dispositionalist sociology of education, the paper produces intersectional dialogues with the categories of social class, gender, race, and territory. As its central argument, it indicates the need for the use of multidimensional methods in the field of Sociology of Education in the search for the comprehension of the phenomenon of school trajectories and parental mobilizations.

KEYWORDS: Sociology of education. School trajectories. Case study. Sociological profile configuration. Intersectionalities.

RESUMÉN: Este artículo tiene como objetivo analizar parte de la trayectoria escolar de una mujer, negra, pobre y habitante de la periferia de Belo Horizonte / MG y sus gustos relativamente **extraños** y hábitos de lectura. De carácter cualitativo y en la forma de un estudio de caso, el material fue producido a partir de los resultados de entrevistas semiestructuradas. Alineado al referencial teórico de la sociología de la educación disposicionista, el texto produce diálogos interseccionales con las categorías clase social, género, raza y territorio. Como argumento central, indica la importancia de la necesidad de investigación en el campo de la Sociología de la Educación para hacer uso de métodos multidimensionales en la búsqueda de una comprensión del fenómeno de las trayectorias escolares y de las movilizaciones parentales.

PALABRAS CLAVE: Sociología de la educación. Trayectorias escolares. Estudio de caso. Perfil de configuración sociológica. Interseccionalidades.

Submetido em: 17/08/2017 – Aceito em: 04/11/2018 – Publicado em: 20/03/2018

© Rev. Educ. Perspec.	Viçosa, MG	v.4	n.1	AOP	jan./abr. 2018	eISSN 2178-8359
-----------------------	------------	-----	-----	-----	----------------	-----------------



INTRODUÇÃO: *bia.alighieri* E O ‘ESTRANHO’ GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA

Via de regra, sabe-se o senhor, é a superstição fecundo ponto de partida para pesquisa (ROSA, 2001, p. 122).

Eu fazia uso dos serviços de uma lanchonete situada em frente à Instituição na qual trabalhava como professor quando travei contato com Beatrizⁱⁱ. Localizada em uma área nobre da região Centro-Sul de Belo Horizonte/MG, a lanchonete possui a mesma proprietária há mais de 20 anos, o que prova a sua estabilidade no ramo comercial. Ela atende com regularidade um público jovem de classe média constituído por alunos/asⁱⁱⁱ e funcionários/as das escolas privadas da região. Beatriz era funcionária nessa lanchonete. Por minha frequência ao estabelecimento passei a gozar de certa liberdade para com suas funcionárias. Foi por esse motivo que um dia **brinquei** com Beatriz: “Beatrice! *Parli italiano?*”. Sua resposta fez-me refletir e se tornou o mote para a origem deste artigo: “*E você sabe qual é o nome da minha conta de e-mail? É bia.alighieri@[...]. Em homenagem ao próprio Dante, que procura por sua ‘Bia’*”^{iv}. Beatriz referia-se à obra “A Divina Comédia”, em que a vida é transpassada pelo inferno, purgatório e céu, de autoria do escritor Dante Alighieri, florentino nascido no Séc. XIII e considerado *il sommo poeta*^v. Ela também se referia à paixão do autor por **Beatrice**, que na obra, é guiada por Dante pelo paraíso (ALIGHIERI, 2006).

Na época de nossa conversa eu me formava como pesquisador no campo da Sociologia da Educação, estudando trajetórias escolares^{vi}. Fiquei interessado por conhecer mais sobre Beatriz, uma mulher negra, representante de fração das camadas populares, moradora de periferia e funcionária de uma lanchonete que teria afinal lido a obra de Dante Alighieri. Alguns minutos de conversa foram suficientes para revelar que Beatriz não apenas havia lido Dante Alighieri como também conhecia obras de Machado de Assis - “*O melhor escritor*”; Carlos Drummond de Andrade - “*Tenho orgulho dele ser nosso*”; Clarisse Lispector - “*Uma mulher por quem sou apaixonada*” e Guimarães Rosa - “*Conhecedor da alma do nosso povo*”.

O encontro com Beatriz suscitou algumas questões: sendo originária das frações mais baixas das camadas populares, geralmente estratos da sociedade que não possuem acesso a determinados bens culturais, como explicar as motivações que guiaram as suas escolhas de leitura? Como uma mulher que trabalhava cerca de 10h por dia, e que se deslocava mais de duas horas no trajeto de ida e de volta entre a residência e o trabalho, era capaz de conseguir os objetos de suas práticas de leitura? Afinal, como ela própria significava o seu hábito de leitura?



Este artigo tem por objetivo responder a essas e a outras questões. Analisar as condições sociais que permitiram à Beatriz tornar-se leitora de obras que não circulariam, com relativa facilidade e frequência e que, portanto, não seriam **tão comuns**, entre as camadas populares. Meu interesse maior foi o de analisar as condições sociais de existência de Beatriz: uma pessoa atravessada pelas categorias de análise de classe, de gênero e de raça, bem como de seu pertencimento a um território vulnerável.

No dia de nossa conversa, Beatriz terminou confidenciando que, prestes a completar 30 anos, ainda não conhecia o mar, mas que ele lhe parecia “*tão familiar e próximo apenas pela descrição que Machado fizera dele*” em “Dom Casmurro” (ASSIS, s.d.), ao se referir à personagem Capitu: “*Acho que por ele eu já reconheceria até o seu cheiro*”.

QUESTÕES SOBRE O MÉTODO

Os estudos de caso e as trajetórias escolares como ferramentas para pesquisas em sociologia da educação

Trato a história de Beatriz como um estudo de caso aqui entendido como “interrogação sistemática de um caso particular” (BOURDIEU, 1989 *apud* GOLDENBERG, 2002, p. 35), parte de um escopo teórico-metodológico de corrente qualitativa, que visa compreender propriedades gerais capazes de serem apreendidas e explicadas por meio de um recorte mais singularizado. Yin (2001) destaca que os estudos de caso devem investigar o objeto preservando-lhe o seu caráter unitário e complexo, bem como as suas condições contextuais. Assim, defendo o argumento de que a apreensão do particular pode passar por uma compreensão do geral, seus efeitos e seus contextos cultural, histórico e social. Segundo Lahire (2006, p. 30),

para compreender o social em estado dobrado, individualizado, é preciso ter um conhecimento do social em estado desdobrado; ou, em outras palavras, para explicar a singularidade de um caso, é preciso compreender os processos gerais dos quais esse caso é apenas um produto condensado.

Para compreender o social, **dobrado**, compõem o quadro metodológico mais geral deste artigo as entrevistas realizadas com Beatriz: três encontros gravados em equipamento digital, totalizando 04h39min de conversa. As entrevistas seguiram um roteiro mínimo de questões que versaram, em sua maioria, sobre aspectos referentes à trajetória escolar de Beatriz, um pouco de sua história de vida e seus hábitos de leitura. O objetivo das entrevistas foi sugerir à minha interlocutora a estruturação de suas próprias lembranças. Não tive, portanto, a preocupação em legitimar as narrativas da depoente, tomando-as como verdade absoluta. Meu interesse foi o de analisar como Beatriz representava a sua própria experiência social e que emergências de traços singulares teria em relação a um determinado tipo de processo de



escolarização e/ou de formação de leitora, talvez inespecíficos em relação os/às representantes mais gerais de sua classe social de origem.

Compreender a fabricação dos “destinos” humanos, suas trajetórias e percursos, é uma questão de fundo para a Sociologia da Educação. Ela tem se debruçado sobre **como** os seres humanos são produzidos, levando-se em conta aquilo que se encontra do **lado de fora**, expressão maior da sociedade e, ao mesmo tempo, aquilo que se encontra do **lado de dentro**, expressão mais particular que poderia ser atribuída aos indivíduos. O problema do **lado de fora** e do **lado de dentro**, responsável pelos destinos sociais humanos, não é novo. A Sociologia tenciona, talvez desde a sua própria origem, entre questões relativas às experiências dos indivíduos, sobretudo no que concerne às tomadas de posições por parte dos sujeitos, e o peso das estruturas sociais. Tomadas de posições, escolhas e condutas que, se se deseja fugir de falsos dualismos, precisam ser compreendidas a partir de suas articulações com as condições objetivas da existência humana. Assim, diversos estudos^{vii} sugerem que seria impossível reduzir os indivíduos, seus traços peculiares, gostos e interesses; características mais pessoais, a uma essência autêntica anterior a qualquer experiência socializadora. Em outras palavras, indicam a compreensão de que, mesmo as variações tidas como expressões mais individuais, particulares e efêmeras, teriam origens, causas ou efeitos sociais, produto, tanto de disposições incorporadas, como dos contextos culturais em que as pessoas agem e fazem escolhas.

No campo educacional o estudo das trajetórias escolares pode representar uma importante maneira para se compreender **como os indivíduos se tornam o que são**. As trajetórias escolares são objeto de investigação há pelo menos meio século (NOGUEIRA, 2002). Apesar dos diferentes alinhamentos teóricos, os estudos conservam o interesse na análise dos percursos escolares desenvolvidos por discentes no interior dos sistemas educativos e os aspectos sociais, notadamente aqueles referentes ao pertencimento de classe, na confluência da relação entre a instituição escolar e o ambiente familiar (DAVERNE, 2011). Os fluxos e os movimentos desses percursos são descritos e analisados a partir de procedimentos metodológicos que se destacam por sua grande variedade de possibilidades.

As perspectivas de análise das trajetórias podem privilegiar aspectos longitudinais (destinados à investigação no tempo de média ou de longa duração, na longevidade das carreiras escolares); macrossociais (em referência às grandes escalas); microssociais (em referência às escalas reduzidas e pontuais); do tipo *ex post facto* (a análise de eventos após a sua ocorrência); estudos de casos (na forma de interrogações relativas a casos específicos e singulares, de análise relativa) e, mais recentemente, as metodologias voltadas para a compreensão dos fenômenos de trajetórias **desviantes, atípicas**, tidas como sociologicamente **improváveis** ou **exceções**, verdadeiros **pontos fora da curva** (segundo termos estatísticos



mais representativos e probabilísticos menos conhecidos) mas sociologicamente significativos, como o **caso exemplar** de Beatriz.

As trajetórias escolares são fruto de uma configuração singular de múltiplas e de diversas contingências de existência, elas representam “um percurso biográfico escolar [que pode ser] captado por meio dos acontecimentos que marcam sua escansão, que o pontuam, com seus momentos decisivos, bifurcações, encruzilhadas” (NOGUEIRA, 2002, p. 59) e que, nesse sentido, “apesar de aparecerem como construções sociais, [...] não se limitam a ser o reflexo de níveis diferentes de aquisição de conhecimentos escolares que resultam das desigualdades de distribuição dos privilégios culturais” (DAVERNE, 2011, p. 769). Essa parece ser uma premissa importante: os percursos destacados pelas biografias escolares são o resultado das influências e das prorrogações de fatores que podem ser correlatos ou não à escola, considerando-se, entre outros aspectos, os de caráter socioeconômico e cultural, familiar e individual.

Mais de meio século depois, um aspecto basilar nos estudos sobre trajetórias parece emergir nas últimas décadas^{viii}: a tentativa de compreensão de fenômenos sobre a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares para além da categoria classe (marcadamente definida pela relação entre os aspectos do capital econômico e do capital cultural, com forte prevalência do primeiro sobre o segundo), incluindo a preocupação e o cuidado interpretativos de categorias como etapas da vida, gênero, pertencimento territorial, raça, sexualidade, entre outras. Trata-se de uma exigência de nosso tempo, fruto da contribuição do ativismo e da militância de intelectuais notadamente feministas, homossexuais e negros/as, na busca por uma Sociologia da Educação mais interseccional^{ix}.

Já não parece novidade que as diferentes classes sociais produzem diferentes maneiras de resolução para os problemas cotidianos. Igualmente não parece novidade que os próprios problemas são, eles mesmos, diferentes. Não apenas **para cada** classe social, mas no interior **de cada** classe; problemas sentidos e compreendidos de forma diversa por homens **ou** mulheres, brancos/as **ou** negros/as, crianças **ou** jovens **ou** adultos/as, habitantes de centros urbanos **ou** dos meios rurais. É assim, por exemplo, que a urgência da sobrevivência social, sinalizada pela baixa expectativa de vida, ocupações de postos de trabalhos pouco atrativos e com baixa remuneração na escala mercadológica, ou ainda as trajetórias escolares curtas, infelizes e de insucesso são bastante comuns e conhecidas em frações das camadas populares (BURGOS, 2009), embora seja oportuno afirmar que são vivenciadas e compreendidas de forma diferentes por diferentes representantes nesse segmento. Se por um lado as camadas populares têm experimentado situações de vulnerabilidade social, violência física ou simbólica, subemprego ou exclusão escolar, por outro lado nenhum/nenhuma pesquisador/a comprometido/a com uma Sociologia da Educação interessada e capaz de assumir a sociologia realmente como **um esporte de combate**^x poderia deixar de considerar o *dégradé*



de experiências sobrepostas quando se é mulher, negra, pobre e moradora de periferia, condições de existência que **atravessam** e **compõem** quem é Beatriz. Ora, os marcadores de gênero, raça, classe e moradia se articulam e, não à toa, a consequente produção e manutenção das desigualdades atinge de forma **coincidente** justamente pessoas como ela, ocupadas na busca por soluções diárias para os problemas de uma experiência social já bastante árdua. Compreender a existência de Beatriz como um fenômeno cultural, econômico, histórico e social brasileiro, para além de sua singularidade e de sua “renda mensal familiar”, pode significar uma adesão política mais reflexiva de combate à invisibilidade interseccional (CRENSHAW, 2004).

Como forma de tentar analisar as experiências sociais de existência de Beatriz e de captar os significados que ela conferia à sua própria realidade fiz uso da noção de patrimônios individuais de disposições (LAHIRE, 2005), conforme opção de desenho metodológico apresentado por Lahire (2004a, p. 22), ao compreender que

uma disposição só se revela por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, da atividade do indivíduo estudado, sejam eles produto da observação direta dos comportamentos, do recurso ao arquivo, ao questionário ou à entrevista.

O termo “disposição” é correlato de uma série de outros estudos e expressões que evocam os “processos de socialização e interiorização das experiências passadas, incorporadas, constituindo-se como síntese delas” (BUENO, 2007, p. 41), as heranças culturais transportadas, adaptadas ou (res-) significadas e convertidas em maneiras duráveis de agir, dizer, sentir ou ver, e que conservam os hábitos, os valores, as crenças e as categorias de apreciação, julgamento e percepção das pessoas (BUENO, 2007). A tradição disposicionalista reconhece a disposição como uma “série de comportamentos, atitudes e práticas [...], produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita)” (LAHIRE, 2004a, p. 27-28) passada que designa maneiras diferentes (e por vezes até mesmo conflitantes) de ser; uma espécie de inclinação ou propensão social à reprodução e à repetição de experiências que não podem ser reduzidas a uma só ocorrência. Em outras palavras, tradição que tenta “levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado dos atores individuais” (LAHIRE, 2004a, p. 21), reconhecendo, assim, o papel fundamental da intermediação entre as pessoas e as situações (ou entre as pessoas e as experiências sociais) vividas.

Assim, a construção e a análise de um perfil sociológico de configuração possibilitaram a compreensão de disposições, sejam elas condutas, estratégias, mobilizações e as relações desses aspectos com as condições sociais e objetivas investigadas; quais sejam, as trajetórias de escolarização de Beatriz e os aspectos de interseccionalidade em estudos contemporâneos no campo da Sociologia da Educação. Talvez o caso *bia.alighieri* possa propiciar o entendimento de um fenômeno que não se restringe apenas ao estudo em questão, específico



e sobre a trajetória de Beatriz, mas que favorece, guardadas as devidas diferenças e distorções, as implicações mais gerais de casos sociais em estado **desdobrado**.

O PERFIL SOCIOLÓGICO DE CONFIGURAÇÃO

Interseccionalidades e sobreposições dos efeitos classe, gênero, raça, território

A trajetória enunciada por Beatriz deve ser aqui entendida como parte de **um** desenho interpretativo, entre **tantos outros** possíveis, cujo resultado produz uma leitura descritiva e informativa e, frequentemente, panorâmica. Assim, é preciso destacar que a análise do material privilegiou o entendimento do sentimento narrado em relação a fatos específicos investigados que fundamentou este trabalho e, não, dos fatos em si. Nesse caso, é importante salientar que nem sempre aquilo que as pessoas sentem ou como elas percebem as coisas possuem relação direta com a realidade.

Beatriz possuía 29 anos completos por ocasião da entrevista. Negra, moradora da região de Venda Nova, vetor norte da Cidade, tinha educação básica completa. Natural do interior de Minas Gerais, onde concluiu a primeira parte do ensino fundamental, em escola pública, mudou-se para a Capital com a família em busca de melhores condições de vida. Beatriz trabalhava desde os 14 anos de idade, “*para ajudar na renda familiar*”. Família de origem monoparental composta por mãe semianalfabeta e dois irmãos homens. Beatriz ocupa o lugar do meio na frataria. Seu irmão mais velho possui diferença de oito anos, seu irmão mais novo, quatro a menos. Ambos, segundo ela, “*não gostavam de estudar*” e, portanto, não concluíram a educação básica, embora também tenham superado a educação escolar formal da matriarca. O pai não acompanhou a família na mudança. Sua escolaridade e também a sua ocupação profissional eram desconhecidas.

Quando conheci Beatriz eu encerrava o meu expediente noturno de trabalho e era comum que as funcionárias da lanchonete me pedissem carona para se deslocarem até o ponto do coletivo urbano. Elas possuíam como traço comum o fato de serem todas mulheres, negras, notadamente de camadas populares, com poucos anos de escolarização (à exceção de Beatriz) e moradoras de zonas da periferia de Belo Horizonte, ou de municípios vizinhos. A carona era até algum ponto próximo da rodoviária. Para algumas a carona representava a garantia de não perder o último ônibus da noite. A região metropolitana de Belo Horizonte ainda sofre com a descontinuidade de oferta de coletivos de transporte público a partir de determinados horários. O que acomete sobretudo as pessoas das camadas populares moradoras de bairros periféricos. Isso porque o urbanismo moderno preconizou a divisão dos bairros: ele impôs aos/às seus/suas habitantes um determinado tipo de zoneamento, diferente e próprio para ricos/as e para pobres, configurando um fenômeno de geografia notadamente humana.



Importa, sobretudo, destacar que as condições de habitabilidade, o sentimento de pertencimento e os bens de consumo e de serviço, sejam eles materiais ou imateriais, estão, como praticamente tudo em nossa sociedade, disponibilizados de maneira diferente e desigual na territorialidade das cidades. Isso fornece o esclarecimento de que os mecanismos de transmissão de vantagens culturais e sociais tendem a se concentrar, no caso de Belo Horizonte, mais nas regiões Sul e Centro-Sul da Capital e; de maneira inversamente proporcional, nas regiões Venda Nova e Norte.

Diariamente, grande parte da população dos centros urbanos de todo o mundo se desloca em imensos fluxos migratórios de seus locais de moradia em direção aos seus locais de trabalho, e vice-versa. Os aparelhos coletivos de transporte, entre eles metrô, ônibus e determinados tipos de trens, buscam assegurar a ligação alternada entre dois espaços que parecem tender à mútua exclusão, em uma histórica construção da separação entre a residência e o local de trabalho. Assim, a “dissociação entre a vida privada e a vida profissional hoje se inscreve na própria configuração das cidades e nas estruturas de utilização do tempo” social (PROST; VICENT, 1999, p. 38). Beatriz morava em um lugar não apenas distante geograficamente do mapa de distribuição das riquezas da Cidade, mas igualmente também distante dos grandes centros de circulação dessas riquezas. Afinal, “para o pobre, os lugares são mais longe” (ROSA, 2001, p. 63). Ou, como apontou Bourdieu (2008a), a diferentes tipos de zoneamentos correspondem desiguais condições sociais de existência. Isso significa que o espaço social seria caracterizado por

sua posição relativa pela relação com outros lugares (acima, abaixo, entre, etc.) e pela distância que separa deles. Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais [...]. Obviamente, o espaço social se retraduz no espaço físico (BOURDIEU, 2008a, p. 160).

Embora os problemas habitacionais brasileiros sejam multifacetados e se encontram dissolvidos por diversas condicionalidades urbanas, a questão da moradia é, sem dúvida, um aspecto que mereceria maior atenção na forma de políticas públicas. Beatriz trabalhava na região que apresentava os menores indicadores de pobreza da Cidade, concentrando nada menos do que quatro das cinco regiões mais ricas de Belo Horizonte: os bairros da região Centro-Sul: Anchieta/Sion, Santo Antônio, Savassi e Serra. A quinta região refere-se ao bairro Barroca e suas adjacências, situado na região Oeste. No entanto, Beatriz morava em Venda Nova, região cujos índices de pobreza, somados ao da região de vetor norte da Cidade, são os maiores, perdendo apenas para a exposição de vulnerabilidade a que estão submetidos/as os/as moradores/as dos aglomerados Cafezal, Barragem Santa Lúcia, Baleia, Jardim Montanhês, Olhos D'Água e Morro das Pedras, ainda favelas com altos índices de violência, visivelmente compostas por negros/as e trabalhadores/as com baixas escolarização e remuneração^{xi}. Soma-se a isso o fato de que tais lugares ainda não possuem garantidos os



direitos sociais básicos relativos à dignidade da vida humana, tais como: saneamento básico, ruas asfaltadas e aparelhos estatais (centros de assistência social, creches, escolas, hospitais e postos de saúde).

MOBILIZAÇÃO PARENTAL E AS DISPOSIÇÕES INCORPORADAS

O que fez Beatriz se tornar bia.alighieri?

Beatriz revelou nas entrevistas que sua identidade de leitora foi forjada por volta dos cinco anos de idade, momento em que começou a produzir as suas primeiras práticas de leitura. A mãe trabalhava fora de casa varrendo as ruas da Cidade, em condições de emprego por contrato. Ela recolhia os livros diretamente do descarte do lixo e os levava para a filha. Aos oito anos Beatriz iniciava as leituras de obras de Carlos Drummond de Andrade e de Fernando Sabino. Beatriz começou a trabalhar cedo, com 14 anos e apenas, aproximadamente, na idade de 20 anos teve a sua carteira profissional assinada pela primeira vez. Foram, portanto, seis anos de trabalho não reconhecidos para fins de direitos trabalhistas e previdenciários. Segundo Beatriz,

“Fui construindo o meu mundo a partir dessas leituras. Normalmente a criança começa a ler gibis, mas, para mim, era o tipo de leitura a que eu tinha acesso. Então, agradeço a minha mãe. Eu falo até que sou um ‘caso Saramago’ porque os pais dele também não tiveram leitura. A minha mãe não teve acesso à leitura, mas não me privou que eu tivesse. No que ela pode contribuir para que eu tivesse acesso à leitura, ela contribuiu” (BEATRIZ).

As disposições para a leitura adquiridas e incorporadas por Beatriz parecem ter se formado por duas condições: a primeira delas, por meio de um investimento materno, não necessariamente orquestrado. Seu gosto pela leitura parece ganhar forma na aparente mobilização da mãe, já que os livros presenteados eram destinados única e exclusivamente à filha; que na crescente força para se tornar leitora passou a corresponder positivamente aos desejos da mãe. Além do capital cultural objetivado da pesquisada, representado pela posse de livros, também o capital incorporado parece ter se constituído como um elemento relevante em suas disposições culturais favoráveis para a inclinação à leitura. Igualmente, outra condição que parece ter contribuído para suas disposições foi um processo de escolarização regular e sistemático, sem marcas de insucesso. Beatriz revelou que

“A escola também me estimulava a ler. Acho que vai muito da pessoa também. Se houver abertura, a pessoa tem que aproveitar. [...]. Os professores eram muito empenhados, queriam que todos aprendessem e eles possuíam muito conhecimento. Cheguei a ser escolhida, entre cinco alunos da escola, pela diretora, para um projeto de literatura da Secretaria de Educação. Eu sempre fui boa aluna. Eu tinha as atividades em dia, eu tenho muita facilidade de ouvir, de prestar atenção. Eu gosto de me dedicar. Sempre quis estudar e tirar notas boas, eu queria sempre estar entre os melhores alunos” (BEATRIZ).



O depoimento de Beatriz produz informações relevantes sobre sua mobilização educacional escolar: o desejo de destaque entre os pares e a construção de uma identidade estudantil como “boa aluna”, com suas atividades em dia, dedicada, estudiosa, preocupada com as notas e, sobretudo, respondendo às demandas escolares mais elementares: disposição para o trabalho e docilidade suficiente para ouvir e prestar atenção. A isso soma-se outra revelação. Quando questionada sobre o motivo pelo qual apenas ela conseguiu concluir os estudos, a depoente argumentou:

“Eu não entendo. Bom, eu gosto de ler. Meus professores sempre diziam: ‘Deixa a Bia fazer bagunça, ela pode. Ela consegue aprender’. Também fazia bagunça, mas sempre tive compromisso: eu sabia que precisava daquilo que a escola me oportunizava. Meus irmãos, ao contrário, nunca tiveram o pensamento de ter que aprender para modificar sua condição de vida, a sua história. História às vezes de uma geração... Aprendi desde cedo que o estudo abre portas, que [com o estudo] você tem possibilidade de conhecer, de aprender” (BEATRIZ).

As falas de Beatriz revelam a crença na metáfora, segundo a qual, **é preciso ter fé para que os santos possam agir com os seus milagres**. Isso parece se aplicar a alguns comportamentos de alunos/as no que diz respeito à escola. Para que as promessas escolares se transformem em rendimentos objetivos, ainda que se esgotem apenas na escola, é preciso que os/as discentes expressem para os/as professores/as (e para si próprios/as) a sua fé no processo de escolarização. Esse movimento está articulado a uma série de expectativas, de desejos, de fantasias e de sonhos, tangíveis ou não, dependente dos juízos de valores nos quais age o senso moral. Assim, parece funcionar um mecanismo de investimento escolar fundado na crença da importância, por exemplo, de bons/boas professores/as, “*empenhados*” e com “*muito conhecimento*”.

Apesar de atribuir aos/às professores/as parcela considerável de uma contribuição decisiva para a sua formação como leitora, o que pode ser de fato real, é preciso considerar novamente a importância do papel materno na constituição de uma disposição para tal finalidade. Isso significa que talvez sua disposição para o trabalho escolar possa ser explicada por “um aprendizado total, precoce [...], efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa” (BOURDIEU, 2008b, p. 65). Como se pode depreender, talvez o esforço contínuo, precoce e prolongado, cuja experiência e modelo de inspiração foram a dedicação da mãe ao trabalho, e que Beatriz bem conhecia em casa, possa explicar a noção de meritocracia que atravessa a sua fala, em uma alusão clara ao fato de que dependeria das pessoas “*aproveitar as oportunidades*”. Ela as teria aproveitado, seus irmãos, notadamente homens, não^{xii}.

A fluidez da fala de Beatriz, a organização das ideias, o ritmo compassado com que levantou hipóteses e argumentos durante os depoimentos revelam muito de sua disposição em lidar com a narrativa de suas memórias escolares e, também nesse caso, a desenvoltura oral não



deveria ser considerada uma surpresa. Beatriz teve a participação de uma mãe que se fazia ouvinte interessada de seu processo de escolarização, estimulando-a a assumir, cada vez mais, um papel de destaque na dinâmica familiar. É bem provável que essa prática a tenha beneficiado bastante porque cumpria uma dupla função: produzia vínculos afetivos e favorecia aptidões positivas relativas à sua expressão oral, o que ficou claro em outra passagem da entrevista:

“Eu tive que trabalhar. Infelizmente minha mãe não tinha condições de nos sustentar, mesmo trabalhando muito. Ela se interessava por mim na escola e dizia que eu era um porto seguro para ela, que a escola era a coisa mais importante do mundo e que eu falava bem” (BEATRIZ).

Embora a mãe de Beatriz a considerasse um “*porto seguro*”, é provável que ela própria tivesse tido na mãe o esteio necessário para sua formação. Na ausência da referência paterna, a mãe de Beatriz é citada com frequência de 68 vezes na entrevista, contra 33 aparições da palavra “escola” e 28 vezes o termo “professores”. Apenas a somatória das expressões “leitura” (24), “ler” (14), “livro” (18) e “literatura” (16) superam as referências à mãe, com total de 72 citações ao longo das gravações. Ocorre que quando o ponto de referência paterna se tornou vacilante, restou à Beatriz apenas o modelo materno, esse permanente e estável. Para Hurstel (1999, p. 58), “as mulheres trabalham, mas as mães são ainda aquelas que se ocupam dos filhos. Isso é verdade no nível das representações coletivas; isso é verdade [...] no nível das práticas cotidianas”. Como no poema “Ensino” de Adélia Prado (2011, p. 118), a mãe de Beatriz parecia acreditar que o estudo era realmente “[...] a coisa mais fina do mundo”, crença que teria favorecido na filha as disposições voltadas para o gosto do estudo.

Já em Belo Horizonte, na segunda parte do ensino fundamental e por todo o ensino médio, Beatriz estudou em uma escola de caráter assistencialista. Também esse aspecto parece ter sido decisivo para a sua formação, considerando o investimento escolar recebido. Ela contou que:

“Estudava numa escola apoiada pelo projeto Fundão Cristão para Crianças. Eu era apadrinhada e recebia alguns auxílios, como cesta básica. Pela manhã ficava na escola e à tarde em casa, ou com a minha avó [materna]. Eu aprendi a ler aos cinco anos, muito nova, na primeira escola. Minha mãe não sabia ler. Mas foi na [Nome da Escola] que passei a ler mais” (BEATRIZ).

Beatriz foi uma das muitas crianças e adolescentes atendidas pela Organização Não Governamental (ONG) *ChildFund Brasil*^{xiii}, entidade de desenvolvimento social responsável pela elaboração e pelo monitoramento de programas e projetos sociais de cunho assistencialista, baseados na filantropia e destinados a pessoas em situação de risco e de vulnerabilidade social. Em busca de condições escolares mais vantajosas e percebendo o interesse e a desenvoltura da filha, a mãe conseguiu matriculá-la em uma dessas instituições. Na Instituição, todos os apadrinhamentos e todas as doações seguem rigorosos protocolos de



acompanhamento e de publicização de seus resultados. A ONG conta com uma política própria de demonstrações contábeis e de auditoria disponibilizada em seu sítio eletrônico. Beatriz estudou em uma escola que gozava de boa infraestrutura, com destaque para as salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, refeitório e jardins; sem as intempéries das legítimas possibilidades de luta do movimento grevista docente das escolas públicas, que fariam o ano letivo intermitente, e com professores/as qualificados. Além disso, o currículo incluía, para além dos componentes disciplinares mais comuns, aulas no campo das artes e dos esportes e ofícios manuais. Ela também recebia na ONG alimentação de qualidade, definida por um corpo de funcionários/as que incluía nutricionista. Por fim, é preciso ressaltar o papel da avó materna nos cuidados com a neta, importante tipo de suporte de apoio moral e afetivo, de atenção e de tempo, encontrados na rede familiar solidária. Essa convivência com a avó talvez tenha representado importante contribuição na formação de Beatriz, sobretudo, em sua competência para lidar com as experiências da vida. Perguntada sobre a sua condição de mulher, negra e de periferia e como essas características teriam marcado a sua trajetória, Beatriz produziu um relato bastante crítico:

“Eu penso que se fosse diferente talvez as coisas fossem mais fáceis para mim, talvez a minha trajetória fosse bem mais fácil... Sou mulher, negra e pobre. E existe preconceito. E somente agora os negros estão sendo reconhecidos, somente agora as universidades estão abrindo as suas portas para os negros e é possível que a gente entre. Mesmo quando achavam que isso não era possível para um negro, eu nunca achei impossível. Eu sou a capitã da minha alma, a senhora do meu destino. Eu gosto, por exemplo, de um poema de Cruz e Souza, que é um escritor negro. É uma oração para mim, porque muito se aproxima de minha vida: ‘O ser que é ser transforma tudo em flores... E para ironizar as próprias dores canta, por entre as águas do Dilúvio!’”^{xiv} (BEATRIZ).

O retrato que Beatriz produz de si mesma, considerando a sua própria autoestima “*eu nunca achei impossível*”, revela uma mulher bastante lúcida das dificuldades impostas pelas desigualdades de aspectos interseccionais estruturantes, ao mesmo tempo em que produz reflexões que extrapolam apenas a própria existência. Se o depoimento revela, por um lado, como ocorreu durante toda a entrevista, entrecortada por citações de autores/as e obras, um capital incorporado de suas leituras, igualmente revela, por outro, uma noção bastante politizada das condições de acesso da população negra brasileira às universidades^{xv}. Também em outra passagem, Beatriz passa ao crivo de suas análises as condições sociais de existência de uma “*mulher, negra e pobre*”:

“Às vezes eu me sinto como um peixe fora d’água. Eu tenho inspirações culturais que meus colegas não têm, gosto de Vivaldi, por exemplo. Eu aprendi a gostar de música clássica escutando na casa de uma família em que eu trabalhei. Ano passado eu pude assistir, pela primeira vez, um concerto de música clássica. Era um evento de uma instituição privada, um evento gratuito. Eu me emocionei. Geralmente as pessoas acham que por eu ser mulher, por eu ser negra e por eu ser pobre eu tenho que gostar de pagode, mas eu não gosto de pagode! Às vezes fico calada, para não constranger as pessoas. Às vezes fico querendo ir a alguma



exposição e eu não tenho condições [financeiras], então quando surgem atividades gratuitas, como essa do concerto, eu vou” (BEATRIZ).

Durante parte do seu ensino médio, Beatriz trabalhou como empregada doméstica. Isso permitiu que ela conciliasse a ocupação dos cuidados e da limpeza de uma casa com os seus estudos e lhe garantiu importante receita financeira. Foi por essa ocasião que, segundo relato, pode travar contato com uma série de artefatos e bens culturais anteriormente desconhecidos. Obviamente, como **ponto fora da curva**, o capital cultural de Beatriz parece destoar, no senso comum, do que se espera de pessoas com condições de existência social como as dela. Nesse sentido, outro relato é bastante esclarecedor:

“Nos lugares em que trabalhei, ninguém sabia que eu gostava de ler. Sou reservada com a minha vida privada, embora alguém às vezes percebesse em mim uma diferença. Isso assustava os meus patrões. É como se uma pessoa mais humilde, que mora em determinado lugar, não pudesse gostar das coisas que gosto, não pudesse conhecer um determinado autor, ou não pudesse gostar de um tipo de música. Alguns poucos às vezes me emprestavam livros, mas era algo incomum, algo bem raro mesmo. Cheguei a trabalhar em alguns lugares que, acho, eu lia mais do que meus próprios patrões” (BEATRIZ).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Bia Alighieri de Beatriz

Para os/as estudiosos/as do campo da Sociologia da Educação interessados/as nas categorias disposicional e interseccional, a investigação das trajetórias das pessoas pode ser um interessante jogo de possibilidades analíticas. À luz dessas referências, cada indivíduo se constitui a partir de inúmeras, diversas e, às vezes, conflitantes e excludentes experiências sociais. Isso significa que os indivíduos se encontram ligados a diferentes tipos de fenômenos sociais que amparam suas trajetórias por vínculos ora muito estreitos e consolidados, ora por fios muito tênues e frágeis. Cada pessoa, portanto, partilharia em si mesma e por si mesma a existência de numerosas expressões culturais, históricas e sociais, marcadas por suas condições de classe, de gênero e de raça que lhe antecede e ultrapassa e, igualmente, cada pessoa (res-) significaria ainda as suas próprias experiências que, se difíceis e sofridas, não seriam também totalmente estáveis e duradouras até a imutabilidade. Este me parece um aspecto, cientificamente, bastante esperançoso.

Foi assim que, passando pelos livros doados pela mãe à filha, pelo processo de escolarização longo e de sucesso, até o acesso a livros emprestados por empregadores/as, que Beatriz parece ter construído uma estratégia de *“bom comportamento”* cuja ação ocorreria, estrategicamente, **em silêncio**. Segundo Lahire (2004b), como nem sempre os pais conseguem auxiliar os/as seus/suas filhos/as no processo de escolarização, muitas vezes, pela



ausência de competências pedagógicas ou por faltarem as condições objetivas, os pais tendem a fazer com que suas crianças se submetam à autoridade escolar, o que significa evitar brigas, aceitar as condições de estudo do ambiente escolar e se enquadrarem nas regras da escola (LAHIRE, 2004b). Dessa forma, os pais incutem na prole a moral de um “*bom comportamento*” fundada no respeito às regras, na docilidade escolar e, sobretudo, no respeito ao/à professor/a. De acordo com Lahire (2004b), determinados traços como boa conduta, de aceitação e respeito às regras, de esforço e de perseverança nos estudos tenderiam a contribuir para uma trajetória escolar de sucesso. Esses traços favoreceriam estruturas cognitivas importantes, necessárias e valorizadas pela escola, como os hábitos de cumprimento de horários, de organização do material escolar e do planejamento das atividades. Assim, se é verdade que os arranjos, as classificações e as ordenações domésticas produziram disposições voltadas para uma escolarização sem percalços, talvez seja igualmente verdade que essas mesmas disposições, acionadas no mercado profissional, poderiam produzir benefícios e rendimentos, materiais e/ou imateriais.

Entretanto, o caso analisado, circunscrito aos condicionantes escolares ou familiares de Beatriz, à sua disposição para o trabalho ou para o hábito da leitura literária, refletido como possibilidade de um tema de pesquisa, serve também como a comunicação de uma constatação talvez bastante óbvia (ao menos para cientistas sociais mais atentos/as), mas necessária: a de que o caso em questão se destaca por sua relativa **estranheza**. De fato, um ponto fora da curva em um País que se constituiu durante séculos sob os laços históricos de sociedades escravocratas e paternalistas, em que o número de mulheres negras, pobres e periféricas (cujos perfis sociológicos se assemelham ao de Beatriz) ainda é bastante expressivo. Apesar de numericamente representativa essa parcela da população brasileira ainda não conquistou de maneira irrestrita o respeito às condições de igualdade social, de oportunidades culturais e materiais, de uma vida digna, de proteção e de garantias que deveriam ser obrigações de um Estado de direito.

O meu trabalho na academia, como professor e pesquisador, tem me ensinado que toda aula e que toda investigação, possuem sempre muitas e diversas (e às vezes até mesmo antagônicas) interpretações possíveis sobre uma dada realidade. E o caso de Beatriz é, nesse sentido, bastante exemplar: *Bia Alighieri* é tanto o produto de fenômenos sociais compreensíveis como o fruto da dimensão do acaso social, seu dinamismo e sua imprevisibilidade, o detalhe dos encontros sociais não planejados e aleatórios, tais como as oportunidades de acesso para entradas gratuitas para concertos ou as ações da Secretaria de Educação voltadas para formação de novos/as leitores/as; a compreensão de que a história também acontece nos imprevistos que qualquer experiência humana carrega em condições sociais de causalidade que são imponderáveis e para as quais é preciso reconhecer que nenhum método científico ainda foi capaz de apreender essas ocorrências e as suas regularidades.



Apesar de toda possibilidade interpretativa, minha experiência também aponta para a reflexão de que nenhum indivíduo pode ser encarado como a expressão máxima de uma construção do tipo *self-made man*. Mesmo os investimentos e as mobilizações de Beatriz, e sua noção de mérito, podem não apenas ser explicadas cientificamente, como também serem entendidas como o resultado de disposições ensinadas e aprendidas. É essa dinâmica da experiência da vida social que faz com que nenhum indivíduo se sinta um completo forasteiro de si mesmo em sua própria trajetória.

Beatriz, leitora de obras literárias de prestígio social, manteve suas práticas de leitura em segredo por quase 16 anos, agindo **em silêncio**. Um ano após a entrevista, a mulher negra pobre e periférica pediu demissão do trabalho na lanchonete. Com algumas economias, (e com bagagem e coragem!) viajou para o litoral da cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Aos 30 anos de idade **Bia** finalmente conheceu o mar^{xvi}.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Trad. Cristiano Martins. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

BATISTA, Antônio Augusto; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, Escola, Território Vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. (Coord). **A miséria do mundo**. 7. ed. Trad. Mateus S. Soares Azevedo *et al.* Petrópolis: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuições para uma economia dos bens simbólicos**. 3. ed. reimp. Trad. Guilherme J. de F. Teixeira, Maria da Graça J. Setton. Porto Alegre: Zouk, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BUENO, Kátia Maria Penido. **Construção de habilidades: trama de ações e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Ângela Randolpho (Orgs). **A escola & a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Pallas, 2009.



CARDOSO, Frederico Assis. **O que fizeram (e o que fizemos) de nós?** Estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 22, p. 247-90, jan./jun. 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. Painel 1, p. 07-16. In: Seminário a intersecção das desigualdades de raça e gênero: implicações para as políticas públicas e os direitos humanos, 13 set. 2004, **Anais...** Rio de Janeiro, IBAM; UNIFEM; Consulado Geral dos Estados Unidos da América na cidade do Rio de Janeiro; *et al.*, 2004.

DAVERNE, Carole. Trajetórias escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). **Dicionário de educação**. Trad. Maria Alice Nogueira. Petrópolis: Vozes, p. 768-71, 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FANFANI, Emílio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: Seminário escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio, 07 a 09 jun. 2000, **Anais...** Brasília/DF, MEC, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HOOKS, Bell. Escolarizando homens negros. Trad. Alan A. Ribeiro, Keisha-Khan Y. Perry. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-89, set./dez. 2015.

HURSTEL, Françoise. **As novas fronteiras da paternidade**. Trad. Emma Carneiro e Castro. Campinas: Papirus, 1999.

JUNKES, Lauro (Org.). **Cruz e Sousa**. Obra completa: poesia (1861-1898). Jaraguá do Sul: Avenida; v. 01, 2008. 612p.

LA SOCIOLOGIE est un sport de combat. Direção: Pierre Carles. França. Montpellier, 2001. 1 DVD (150min), color. Produção: C-P Productions; VF Filmes (Documentário).

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações. Trad. Patrícia C. R. Reuillard, Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004a.



LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon A. Vasques, Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004b.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 49, p. 11-42, set. 2005.

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

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de l'individu**. Paris: Gallimard, 2002.

MARTUCCELLI; Danilo; SINGLY, François de. **Les sociologies de l'individu**. Paris: Amand Colin, 2009.

NOGUEIRA, Maria. **Elites econômicas e escolarização**: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. 2002. 195f. Tese (Concurso Público para o cargo de professora titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, p. 118, 2011.

PROST, Antoine, VICENT, Gerard. **História da vida privada**: da primeira guerra a nossos dias. Trad. Denise Bottmann. 6. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, v. 5, 1999.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15. Ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Falando sobre gênero e educação: entrevista com Marília Pinto de Carvalho. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 443-54, jul./dez. 2013.

NOTAS

ⁱⁱ Para preservar a identidade de Beatriz adotei neste texto apenas o seu prenome, de toda forma verídico. Também optei por omitir todas as demais referências que pudessem dar a conhecê-la.

ⁱⁱⁱ Na escrita do artigo adotei a linguagem do masculino sempre precedida do feminino quando me referi tanto a homens como às mulheres, buscando fugir das armadilhas dos processos linguísticos e discursivos que tentam hierarquizar as diferentes construções sociais de gênero entre os sujeitos. Mais do que uma questão semântica a opção é intencionalmente política.

^{iv} Como forma de tornar o texto mais legível e de destacar as falas de Beatriz em relação às demais citações, os “*depoimentos*” foram sempre marcados em itálico e entre aspas.



^v **O sumo poeta**, como ficou conhecido. Dante Alighieri pode ser considerado representante da precursora língua italiana moderna, em rompimento com o latim medieval.

^{vi} Cf. CARDOSO (2013).

^{vii} A respeito da questão indivíduo/sociedade, Cf. ELIAS (1994), LAHIRE (2002; 2006), MARTUCCELLI (2002) e MARTUCCELLI; SINGLY (2009).

^{viii} Refiro-me, por exemplo, a alguns estudos, no campo da Sociologia da Educação, que se debruçaram sobre temas de investigação que consideraram a classe social **em relação** a outras categorias analíticas como **faixa etária** (FANFANI, 2000; CORSARO, 2011), **gênero** (CARVALHO, 2004); **raça** (HOOKS, 2015) e **efeito-território** (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; BURGOS, 2014).

^{ix} A interseccionalidade pressupõe compreender os fenômenos sociais de forma multidimensional. Não se trata apenas de uma tentativa de apurar o peso ou a frequência de relativa importância de **uma** determinada categoria analítica específica (por exemplo, **ou** classe, **ou** gênero, **ou** raça), mas, antes, de analisar e compreender em que medida, **na trama entre** cada intersecção configuram-se os aspectos estruturantes de modos de agir, de pensar, de ser e de estar no mundo que favoreceriam as reproduções das desigualdades sociais e escolares materializadas em casos de exploração ou de opressão.

^x Aqui há ressonâncias do filme “A sociologia é um esporte de combate”, de Pierre Carles, produção sobre as obras e a trajetória do sociólogo Pierre Bourdieu. Cf. *La sociologia est un sport de combat*.

^{xi} A escolha das variáveis no processo de construção de indicadores de pobreza envolve muitos debates, devido às controvérsias no que se entende ser realmente importante para a construção de um indicador. Como não era objeto deste artigo discutir tal questão, destaco que as informações apresentadas se encontram disponíveis, na forma de consulta pública, em sítios eletrônicos como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o da Fundação João Pinheiro (FJP-MG). Disponíveis em: <<https://www.ibge.gov.br/>> e <<http://fjp.mg.gov.br/>>, respectivamente. Acesso em: 12 jan. 2018. De acordo com os resultados encontrados, as áreas mais pobres de Belo Horizonte encontram-se em áreas que são favelas e vilas localizadas em diversos aglomerados e comunidades espalhadas pela Capital Mineira. No entanto, se considerados apenas os contrastes entre os vetores Zona Sul X Zona Norte da Cidade, é possível afirmar que o primeiro vetor concentra os melhores índices de renda domiciliar *per capita* familiar, ao passo que o segundo, os maiores índices ponderados de pobreza.

^{xii} Marília Pinto de Carvalho tem produzido diversos estudos, na articulação entre as marcas de gênero e o ambiente escolar, demonstrando como as diferenças de desempenho entre meninos e meninas e as categorias analíticas classe social, gênero, raça produzem desigualdades escolares (ZAGO; PAIXÃO, 2013).

^{xiii} A ONG atende crianças e adolescentes em situação de privação, exclusão e vulnerabilidade. Disponível em: <<http://www.fundocristao.org.br/>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

^{xiv} Nesse momento da entrevista Beatriz recitou o poema “Sorriso Interior”, do escritor Cruz e Sousa, o “Dante Negro” (JUNKES, 2008).

^{xv} Segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) produzidos pelos IBGE, em 2004 16,7% dos/as estudantes entre 18 e 24 anos de idade do ensino superior no País se autodeclararam pretos ou pardos. Em dez anos esse percentual alcançou 45,5% dos/as estudantes. Durante esse período (entre 2004 e 2014) diversas políticas de ações afirmativas e diferentes formas de financiamento produziram condições de acesso e de permanência da população negra no ensino superior brasileiro, algo sem precedentes na história educacional brasileira. São conquistas sociais como essa que estão em risco atualmente no Brasil. Após a deflagração de um golpe empresarial, jurídico-parlamentar e midiático, que contou com o apoio de segmentos religiosos conservadores, um programa de governo derrotado na eleição presidencial de 2014 busca desprezar e apagar os esforços de gerações de ativistas, de professores/as, de intelectuais e de militantes de diversos movimentos sociais que historicamente se engajaram na luta por universidades públicas autônomas, laicas, gratuitas, para todos/as, de qualidade, inclusivas e democráticas. (Sobre o SIS/IBGE, cf. <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 11 mar. 2018).



^{xvi} Não poderia terminar este artigo, e a última nota, sem apresentar ao/à leitor/a parte do *e-mail* que recebi de Bia. Entre outras coisas ela revelou: “*fiquei impressionada. O mar é mesmo bonito como Machado de Assis o descreveu. É maravilhoso, como eu imaginava!*”.

Agradecimentos

Agradeço à Beatriz por seu depoimento e pelas disponibilidades de sua atenção e de seu tempo. Também agradeço aos/às estudantes das licenciaturas matriculados/as na disciplina: “Sociologia da Educação” (FaE/UFMG CAE 001, Turma M1 de 2017/01) pela interlocução que me convocou à escrita deste artigo.

SOBRE O AUTOR

¹ *Frederico Assis Cardoso*: Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: - ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2704-3652>