

## A Herança Cultural e suas Contradições: Trajetórias Escolares Intergeracionais de uma Família dos Meios Populares Federais

Culture Heritage and its Contradictions: Intergenerational School Trajectories of a Low-Income Family

*Patrícia Geralda Resende Souza*<sup>1</sup>

*Débora Cristina Piotto*<sup>2</sup>

*Écio Antônio Portes*<sup>3</sup>

*Paula Cristina David Guimarães*<sup>4</sup>

**Resumo:** O artigo tem como objetivo discutir os processos de transmissão da herança cultural e, em especial, as suas contradições. Para isso, são analisadas as trajetórias escolares de três gerações de uma família oriunda dos meios populares que viveu um processo de mobilidade social ascendente por meio da escolarização. Foram entrevistados os pais, as mães, os/as filhos/as e tios/as de duas gerações de uma mesma família. A análise evidenciou que os membros da segunda geração da família tiveram trajetórias escolares e sociais bem-sucedidas e que a terceira geração também segue um percurso escolar que sinaliza a valorização da educação escolar como modo de manutenção da posição social alcançada por suas famílias nucleares. Exceções são duas trajetórias de abandono ou não ingresso no ensino superior. A partir delas, o trabalho discute a complexidade do processo de transmissão da herança cultural e as contradições nela existentes

**Palavras-chave:** Capital cultural; Contradições da herança; Escolarização; Herança cultural.

**Abstract:** Professional

The article aims to discuss the processes of transmission of cultural heritage and its contradictions. To this end, it analyses the schooling trajectories of three generations of a family from working class that experienced a process of upward social mobility through schooling. The fathers, mothers, children, and uncles of two generations of the same family were interviewed. The analysis showed that the members of the second generation of the family had successful school and social careers and that the third generation also followed a schooling path that signaled that they valued schooling as a way of maintaining the social position achieved by their nuclear families. The exceptions are two trajectories of dropping out or not entering higher education. Based on these, the paper discusses the complexity of the transmission of cultural heritage process and the contradictions existing in it.

**Keywords:** Culture capital; Heritage contradictions; Schooling; Culture heritage.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP). E-mail: <[patriciasouza@usp.br](mailto:patriciasouza@usp.br)>

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP). E-mail: <[dcpiotto@usp.br](mailto:dcpiotto@usp.br)>

<sup>3</sup> Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: <[caportes@gmail.com](mailto:caportes@gmail.com)>

<sup>4</sup> Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: <[pauladavid@ufsj.edu.br](mailto:pauladavid@ufsj.edu.br)>

## INTRODUÇÃO

No livro “A miséria do mundo”, cuja publicação na França completou 30 anos em 2023, o sociólogo francês Pierre Bourdieu e uma equipe de pesquisadores reuniram histórias de pessoas que falam da “dificuldade de viver” (BOURDIEU, 2008, p. 9). Entrevistas com alunos, professores, diretores, jovens desempregados, assistentes sociais, médicos, policiais, imigrantes, juízes, idosos tratam da miséria de posição, situada no nível microssociológico, sempre articulada com a miséria de condição macrossocial. Os entrevistados falam de dificuldades pessoais e sociais cada vez mais dissimuladas por ilusões democráticas e meritocráticas crescentemente apuradas (PATTO, 2000). Assim, a obra ilustra “amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e secretas” (BOURDIEU, 2008, p. 735). Defendendo a importância e a necessidade de conhecer essas dificuldades e sofrimentos, Bourdieu (2008) afirma que estabelecer a grande miséria como “medida exclusiva de todas as misérias” é impedir o reconhecimento de “um desenvolvimento sem precedentes de todas as formas da pequena miséria” que guardam com ela forte e estreita relação (BOURDIEU, 2008, p. 13). As pequenas e as grandes misérias constituem, ao lado da miséria material, a miséria simbólica e humana do mundo.

Publicado em 1993, o livro tece uma crítica ao neoliberalismo, marcando o início de um período de maior engajamento político de seu organizador (VASCONCELLOS, 2002). Com quase mil páginas, ele possui textos introdutório, metodológico e pós-escrito e está organizado em seis grandes partes temáticas, nas quais constam todas as entrevistas e as análises realizadas. Bourdieu (2008) explica ao leitor que cada uma dessas partes apresenta um caso representativo, agrupando em torno dele outros casos que funcionam como variantes.

Concluindo o “inventário do sofrimento contemporâneo apresentado em ‘A miséria do mundo’” (ALMEIDA, 2017), a última parte do livro – As contradições da herança – reúne sete histórias que tratam da complexidade e das dificuldades de herdar. Trata-se, portanto, da questão da herança cultural e de sua transmissão, bem como das possibilidades ou interdições para se reproduzir ou superar as condições materiais e simbólicas familiares.

No texto introdutório, Bourdieu (2008) afirma que a sucessão, ou seja, a superação ou a manutenção da posição social alcançada pela família, envolve dois aspectos. O primeiro deles diz respeito aos fatores psíquicos relacionados à ultrapassagem do pai: ao mesmo tempo em que isso é desejado, por pai e filho, fazê-lo significa “matar” o pai; ou seja, realizar o sonho familiar de ascender socialmente pode ser vivido psicologicamente como uma negação dos valores, costumes familiares, enfim, como uma ruptura com a família. É por isso que, de acordo com o autor, as contradições intrínsecas à sucessão tendem a produzir “modos de ser dilacerados”. Nesse sentido, a família, ao impor a seus membros obrigações contraditórias, constitui ela mesma fonte de sofrimento social. Mas, apesar disso, Bourdieu (2008) também adverte: “[...] é preciso precaver-se de fazer da família a causa última dos males que ela parece determinar” (BOURDIEU, 2008, p. 591). A identificação com o projeto de ascensão familiar não é condição suficiente para garantir o sucesso da “herança”, já que tal empreendimento está subordinado, igual e crescentemente na sociedade contemporânea, aos veredictos da escola, passando, portanto, também pelo sucesso escolar. Aqui, reside o segundo aspecto envolvido na questão da sucessão ao qual se refere Bourdieu: a transmissão da herança depende também dos veredictos das instituições de ensino, que funcionam, muitas vezes, como um “brutal princípio de realidade”. Assim, a simples partilha pela palavra do pai ou da mãe até a instituição do herdeiro, e o efeito de destino que isso exerce, cabem também à Escola. Os juízos e as sanções escolares podem tanto confirmar os familiares quanto contrariá-los ou opor-se a eles, e, em ambos os casos, contribuem de maneira decisiva para a construção da identidade (BOURDIEU, 2008).

E é essa determinante participação da escola na formação identitária que explica o fato de ela estar sempre tão presente na origem do sofrimento das pessoas cujos depoimentos

compõem o livro “A miséria do mundo”. Seja pela decepção com o próprio projeto ou com o planejado para os descendentes, seja pelo engodo das promessas escolares desmentidas pelo mercado de trabalho, a instituição escolar está presente nas dificuldades e nos sofrimentos relatados.

A relação entre os veredictos escolares – sempre essencialistas e totais – e os parentais – prévios, mas também consecutivos aos da escola – precisa ser investigada mais a fundo, segundo Bourdieu (2008). De qualquer forma, afirma o autor, essa relação dependerá sobremaneira, em graus diferentes dependendo da categoria social, da confiança atribuída à escola, aos professores e da compreensão das exigências escolares explícitas e implícitas.

Exemplo dessa complexa relação ou, no caso, do choque entre os veredictos escolares e os familiares é a história de Sébastien, o caso representativo da parte temática “As contradições da herança”, que é o primeiro a ser apresentado e discutido por Accardo (2008). Filho de pais imigrantes, ele tornou-se jornalista político de uma grande rádio francesa, numa trajetória com “final feliz”, mas marcada por fracassos, frutos de um “superinvestimento” do pai em sua educação escolar. Entusiasmado com os bons resultados do filho na primeira etapa da escolarização e dando continuidade ao seu grande empenho para que ele realizasse a ascensão social que ele próprio não pôde concluir, o pai de Sébastien – ferroviário, originário do Marrocos – transfere-o para um liceu central e elitizado de Paris. A partir daí, tem início uma série de fracassos, sofrimentos, humilhações, que fazem com que, segundo Accardo (2008), até hoje, adulto, Sébastien angustie-se ao lembrar-se dessa triste experiência que ele classifica como “completa catástrofe”. Foi somente a partir do (correspondente, no Brasil), ao ensino médio, do estabelecimento de relações significativas com professores de disciplinas literárias, do engajamento no movimento estudantil, que Sébastien pode “romper com a engrenagem do fracasso” (ACCARDO, 2008, p. 597). Mas, apesar do sucesso profissional, Sébastien ainda exhibe sinais desse sofrimento – fruto de sua história escolar infantil – que, segundo Accardo (2008), a resignação social atenua, mas não faz desaparecer.

O caso de Sébastien ilustra a complexidade e as dificuldades que podem estar presentes no processo de transmissão da herança cultural familiar entre gerações. O conceito de herança cultural é central na obra bourdieusiana, tendo sido abordado de maneira bastante explícita já em seu primeiro livro no campo educacional, escrito em parceria com Jean-Claude Passeron: “Os herdeiros” (1964). Nele, essa noção colaborou para mostrar que a reprodução social não dependia apenas da transmissão de bens materiais, mas também da transmissão de um patrimônio cultural. Assim, o conceito refere-se à transmissão intergeracional de cultura, tem como unidade de análise a família e é um dos organizadores do programa de pesquisa de Bourdieu, já que permite analisar processos de permanência e mudança social. Por herança cultural, o autor remete à transmissão de uma geração a outra de modos de ser e de se portar e também de habilidades, competências e sensibilidades que os indivíduos adquirem sem perceberem e também sem escolherem (ALMEIDA, 2017).

De acordo com Almeida (2017, p. 219) “o estudo dos processos de transmissão e herança cultural constitui hoje uma das áreas mais ricas da sociologia que se interessa em desvendar a contribuição da escola para a produção e reprodução das desigualdades”. Dentro desse contexto, podem ser mencionados os estudos que investigam os casos socialmente improváveis: trajetórias de sucesso escolar em meios populares, como, por exemplo, as pesquisadas por Laurens (1992), Lahire (1997), Lacerda (2010), Setton (2015), e também histórias de herdeiros em fracasso escolar, como a pesquisa realizada por Henri-Panabière (2010). Esse último tipo de pesquisa, de acordo com Almeida (2017), é menos comum e explora casos de transmissão malsucedidos, nos quais “o capital cultural dos pais não serviu para garantir trajetórias escolares valorizadas” (ALMEIDA, 2017, p. 219).

Assim, a ideia de herança cultural possui grande relevância no trabalho de Bourdieu, que a discute como algo bastante complexo, envolvendo diversos aspectos, inclusive de ordem psicológica, além da participação da escola. Os projetos familiares nem sempre encontram condições propícias, objetivas ou subjetivas, para serem concretizados, aprovados ou herdados

pelos descendentes, podendo gerar tensões ou contradições. A partir disso, o presente texto tem como objetivo discutir processos de transmissão da herança cultural e, em especial, as contradições envolvidas neles.

Para alcançar tal intento, analisaremos as trajetórias escolares de três gerações de uma família oriunda dos meios populares que viveu um processo de mobilidade social ascendente por meio da escolarização. De modo mais específico, discutiremos dois casos de não-herança ou de contradições no processo da herança cultural escolar familiar. Foram entrevistados os pais, as mães, os/as filhos/as e tios/as de duas gerações de uma mesma família, num total de quinze entrevistas. As entrevistas com os filhos foram realizadas com aqueles que possuíam mais de 18 anos. As entrevistas ocorreram tanto de modo presencial quanto à distância devido aos diferentes tempos em que foram realizadas, sendo que algumas delas aconteceram durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Assim, algumas foram realizadas na casa dos entrevistados e outras pela plataforma Google Meet, tendo sido todas gravadas. Elas versaram sobre as trajetórias e as experiências escolares próprias dos filhos/sobrinhos bem como sobre expectativas futuras e planos para o ensino superior, no caso dos jovens acima de 18 anos.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e sua realização foi pautada nas orientações teórico-metodológicas de Kaufmann (2013). Sobre a entrevista em profundidade, o referido autor, alerta para a necessidade do pesquisador ou pesquisadora se atentar ao ritmo da entrevista, o que permite controlar a interação entre os envolvidos, onde cada um assume um papel, sem confundi-los. Dessa forma, Kaufmann (2013) indica que a entrevista é uma situação de reciprocidade e se colocar de forma não hierárquica, harmoniosa e empática é fundamental para uma produção de dados profícua.

Em síntese, a temática do presente artigo são os processos de transmissão da herança cultural entre três gerações de uma família com origem nos meios populares. Tem como objetivo discutir esses processos e, sobretudo, as contradições envolvidas na transmissão da herança cultural. Dessa forma, a seção que segue aborda a escolarização de duas gerações da família e a subsequente trata da escolarização da terceira geração, especificamente. A última seção ocupa-se da herança cultural e das contradições nela presentes, a partir dos casos de dois jovens da terceira geração da família analisada. Por fim, são apresentadas as considerações finais do texto.

## **A escolarização de duas gerações**

A família investigada viveu um processo de ascensão social por meio da escolarização entre a primeira e a segunda geração. A primeira foi constituída pelo casal Adir e Eva. Seu Adir, já falecido, era filho de trabalhadores urbanos e alfabetizados. Natural de uma cidade do interior de Minas Gerais (MG), estudou até a terceira série do ensino fundamental e exerceu diferentes tipos de trabalhos (como extração de madeira, cobrador, porteiro), sendo balconista em uma loja de tecidos a sua ocupação profissional mais duradoura. Em busca de melhores oportunidades de trabalho, Seu Adir e a família mudaram-se várias vezes de cidades até a migração definitiva para a capital do estado de MG, Belo Horizonte (BH). Ao longo das várias atividades laborativas desenvolvidas, Seu Adir aperfeiçoou sua escrita e desenvolveu o gosto pela leitura, pela fotografia e pelo cinema.

Dona Eva é filha de pequenos produtores rurais e analfabetos. Ela é analfabeta e nunca trabalhou fora de casa, ocupando-se durante toda a vida dos afazeres domésticos e do cuidado com os filhos e o marido. Seus pais eram pequenos proprietários rurais e viviam do que produziam na propriedade familiar, no interior de MG, e viviam com certa estabilidade econômica. Ela não estudou por não ter tido incentivo dos pais, o que era comum à época. No entanto, em relação aos filhos, assumiu uma postura enérgica e vigilante para que eles não desistissem da escola. Ela e o marido sempre os matricularam nas melhores escolas da região onde moravam, pois acreditavam que só pela escola os filhos poderiam ter uma vida diferente

da deles, sem instabilidades financeiras.

Dona Eva e Seu Adir tiveram seis filhos, sendo quatro homens e duas mulheres, e todos eles concluíram o ensino superior em universidades públicas ou confessionais. Quatro formaram-se na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e dois na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Todos trabalham em suas áreas de formação, desempenhando funções de alto ou médio prestígio social. Possuem estabilidade financeira e desfrutam de condições materiais confortáveis e bastante superiores às de seus pais. Todos possuem casa própria, mais de um carro por família e algumas propriedades. Assim, a segunda geração da família investigada viveu um processo de mobilidade social ascendente propiciada pela via da escolarização.

Mara, 65 anos, a primogênita da família, teve uma trajetória escolar irregular, tendo iniciado os estudos tardiamente. Passou por algumas reprovações escolares, por sempre ter tido de conciliar estudos e trabalho. Ela foi a primeira da família a se mudar para BH para estudar e trabalhar. Além de custear o próprio sustento, Mara enviava dinheiro para contribuir com a família que ainda estava no interior do estado. Concluiu o ensino médio aos 20 anos e iniciou o curso de História na PUC Minas custeado por ela. Trabalhou como balconista e caixa de uma loja de tecidos e em um banco no setor de microfilmagem. Formou-se, atuou como docente na rede pública estadual e municipal de ensino e hoje é aposentada como professora.

Edgar, 63 anos, o segundo filho, também iniciou tardiamente os estudos que ocorreram de maneira irregular, tendo concluído a oitava série aos 17 anos. Desde muito jovem, fazia alguns “bicos” para contribuir com a renda familiar. Conciliava essas atividades e os estudos mediante a vigilância da mãe. Assim como a irmã mais velha, também foi para BH para estudar e trabalhar. Ao concluir o ensino médio, iniciou o curso de Letras na UFMG, mas não deu sequência, pois, surgiu uma oportunidade de trabalho em outro país, onde permaneceu durante quatro anos, trabalhando na construção civil. Com essa oportunidade juntou dinheiro e ao retornar ao Brasil realizou o sonho da mãe de ter uma casa própria. cursou Pedagogia na UFMG, fez mestrado, doutorado e pós-doutorado. Atualmente, é professor titular aposentado de uma Universidade Federal.

Tanto Mara quanto Edgar ajudaram os irmãos mais novos, não só em termos econômicos, mas também nas escolhas das melhores escolas e no cuidado com o rendimento escolar. Hélio, 61 anos, o terceiro filho, aprendeu a ler e a escrever precocemente, por volta dos cinco anos de idade e desenvolveu seus estudos de modo regular. Foi um aluno de destaque nos estabelecimentos de ensino pelos quais passou. Realizou a graduação em Direito na UFMG, no período noturno, por ter de conciliar os estudos com o trabalho como auxiliar de escritório. Atuou como advogado trabalhista, promotor de justiça e hoje é procurador do Estado de Minas Gerais.

Fábio, 59 anos, também desenvolveu seus estudos em um percurso linear. Ao concluir o ensino médio, dedicou-se ao trabalho durante seis anos. Nesse período, trabalhou como caixa em um banco. Ao ingressar no curso de Geografia na UFMG, foi bolsista e estagiário. Fez bacharelado e depois licenciatura, concluindo o curso em tempo regular. Atuou também como professor de Geografia em escola pública, depois geógrafo, e, atualmente, é gestor de meio ambiente em uma grande mineradora de alumínio.

Marina, 56 anos, a quinta da prole, iniciou sua trajetória em tempo regular e teve um percurso linear e bem-sucedido. Desde jovem apreciava a leitura, ingressou na escola já sabendo ler, ensinada pelos irmãos. Depois de concluir a educação básica, fez o curso técnico de Auxiliar de Enfermagem, financiado por seu irmão Edgar, e trabalhou nessa área por algum tempo. Depois foi trabalhar em uma empresa de tecidos como digitadora, por indicação de outro irmão, Hélio. Nessa época, conciliava estudos e trabalho, pois buscava ser aprovada no vestibular de enfermagem, mas, não conseguiu. Posteriormente, quando já estava casada e com uma filha já crescida, ela retomou os estudos e cursou Biblioteconomia na UFMG. Concluiu o curso e hoje trabalha na área, desempenhando a função de bibliotecária em uma universidade

privada.

Marcos, 53 anos, o caçula, também realizou os estudos de modo regular. Sempre estudou em escolas públicas e era considerado bom aluno. Na graduação, cursou Administração na PUC Minas, com o auxílio do crédito educativo concedido pelo governo Federal. Ao concluí-lo, começou a trabalhar na área e continuou estudando, fez especializações e mestrado. Trabalhou como professor em faculdades particulares, prestou concurso e foi aprovado como professor efetivo de um Instituto Federal de ensino superior, onde trabalha atualmente.

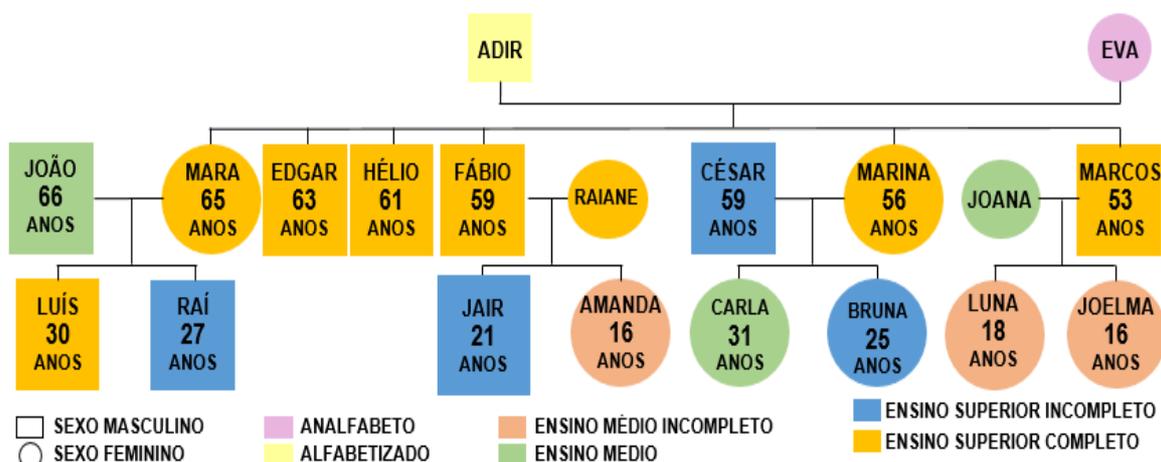
A partir da descrição das trajetórias escolares e sociais dos filhos de Dona Eva e Seu Adir, percebe-se a relevância da escolarização como meio de mobilidade econômica, cultural e social para essa família. A segunda geração concluiu o ensino superior por meio de um sobre-esforço individual e coletivo para romper as barreiras da condição material de origem da família e galgou conquistas distantes daquelas que a sua posição de origem poderia oferecer.

A importância da escolarização nessa família reflete-se também na educação dos netos da Dona Eva e do Seu Adir, os jovens que formam a terceira geração dessa família e que conheceremos a seguir.

### A terceira geração

A terceira geração da família investigada é formada pelos filhos(as) de Mara, Fábio, Marina e Marcos. Edgar e Hélio não tiveram filhos. A figura a seguir representa as três gerações, informando também os nomes fictícios, as idades e os níveis de escolaridade de cada membro.

**Figura 1.** Árvore genealógica com as três gerações da família pesquisada.



Fonte: Produzido pelos autores, 2023.

Mara casou-se com João, que concluiu o ensino médio em uma escola particular que ele mesmo pagava com o dinheiro de seu trabalho e não deu continuidade aos estudos por precisar trabalhar para ajudar seus pais. Ele é representante comercial de uma marca de sapatos. Com ele, Mara teve dois filhos, Luís, com 30 anos e ensino superior completo e Raí, de 27 que abandonou o curso de Direito na UFMG e será um dos casos que analisaremos mais detidamente no próximo item. Em relação à educação da prole, Mara e seu marido sempre se esforçaram para oferecer aos filhos acesso a uma educação de qualidade que permitisse cursar o ensino superior.

Luís, o filho mais velho, teve acesso a escolas particulares desde a educação infantil. Desenvolveu seu percurso escolar sem reprovações, mas exigindo alta vigilância da mãe para cumprir as obrigações escolares. Quando terminou a educação básica, aos 16 anos, deu início

ao curso de Engenharia Mecânica na PUC Minas, mas desistiu. Mais tarde, iniciou o curso de Jogos Digitais, porém o abandonou também. Posteriormente, fez o curso técnico em cervejaria pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego com o intuito de montar a própria cervejaria, e logo iniciou o curso superior tecnológico em Processos Gerenciais, em um centro universitário privado. Contudo, não tendo o retorno esperado da cervejaria, aos 30 anos decidiu trabalhar em sua área de formação tecnológica. Atualmente, ele atua na Embratel como analista de rede. Em relação aos planos futuros, pensa em fazer pós-graduação ou especialização em sua área de formação.

Fábio, o quarto filho de Dona Eva e Seu Adir, casou-se com Raiane, formada em Direito pela PUC Minas, mas que é dona-de-casa, não exercendo a profissão. O casal teve dois filhos: Jair de 21 anos e Amanda de 16 anos. Ambos sempre estudaram na rede particular de ensino. O filho mais velho passou por uma reprovação durante o ensino médio e atualmente cursa o terceiro período do curso de Direito na PUC Minas, de forma regular. Pretende trabalhar na área e dar continuidade aos estudos. A irmã, Amanda cursa o ensino médio e é considerada uma boa aluna.

Marina, a quinta filha da segunda geração, casou-se com César, que concluiu o ensino médio em idade regular, sendo bom aluno e cursando toda a educação básica na rede pública. Não deu sequência aos estudos por impossibilidades econômicas, já que teve de começar a trabalhar muito jovem. Já casado, cursou Direito em uma faculdade particular, mas não tem o diploma por não ter entregado a monografia. Atualmente, trabalha na empresa de turismo da família. O casal teve duas filhas: Carla de 31 anos e Bruna de 25. Apesar do esforço parental, a filha mais velha, Carla, interrompeu os estudos logo após o término do ensino médio e não tem nenhuma intenção de retomá-los. O caso dela, assim como o de Raí, serão objetos de análise específica na próxima seção deste texto.

Sua irmã Bruna iniciou os estudos no ensino fundamental I, sempre estudou em escolas particulares e não teve reprovações. Mas ela, assim como Carla, manteve uma relação esquiada com os estudos durante quase toda a educação básica. Tal postura modificou-se depois que passou por uma experiência de intercâmbio no Canadá, custeada por seu tio Hélio. Nesse período, teve acesso a novas metodologias de ensino e novas visões de mundo, e, ao retornar para o Brasil, decidiu cursar Direito, em uma faculdade particular. É considerada uma excelente aluna e já trabalha como assessora de um promotor no Ministério Público de Minas Gerais. Em relação às perspectivas futuras, Bruna almeja prestar concurso na área de promotoria ou de procuradoria.

Por fim, Marcos, o caçula da segunda geração da família pesquisada, casou-se com Joana, que concluiu o ensino médio; atualmente, eles estão divorciados. Eles tiveram duas filhas: Luna, de 18 anos e Joelma, de 16. De acordo com o pai, a filha mais velha concluiu todo o ensino fundamental em uma escola particular de BH, de forma regular. Atualmente, cursa o segundo ano do ensino médio técnico integrado no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). A filha mais nova também concluiu o ensino fundamental na rede privada e cursa o primeiro ano do ensino médio técnico integrado no IFMG, assim como a irmã.

Nesse certame, dois casos específicos merecem destaque. Raí e Carla encontram-se em situação de não herdeiros do capital escolar de sua família, pois eles recusaram o ensino superior. Suas histórias evidenciam percursos escolares complexos que refletem as contradições do processo de transmissão da herança cultural familiar. Passemos a elas.

## **Os casos de Raí e Carla**

À época da entrevista, Raí tinha 27 anos. Sua trajetória escolar teve início aos dois anos de idade, na rede particular de ensino, em uma escola de bairro. Em relação à função que seus pais exerceram durante seu percurso escolar é possível destacar que sempre tiveram participação ativa. Cuidavam da escolha do estabelecimento escolar, optavam por escolas com

base em critérios, como o público que a escola recebia, a metodologia trabalhada e, mais tarde, focaram em escolas que ofereciam uma base sólida para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares. Além disso, garantiram condições materiais ao jovem para se dedicar exclusivamente aos estudos durante toda a trajetória escolar. Sua mãe assumiu o protagonismo no acompanhamento de todo seu percurso escolar. Mesmo trabalhando fora, cuidava para que nada atrapalhasse o filho nos estudos e auxiliava em todas as suas necessidades. O pai não era tão presente devido à sua atividade profissional como representante comercial, que exigia que passasse muito tempo fora de casa, mas incentivava fortemente a continuidade da escolarização do filho.

Raí sempre teve um bom rendimento escolar. Só no segundo ano do ensino médio, quando se mudou para um colégio que seus pais julgavam oferecer melhor preparação para os exames vestibulares, teve alguma dificuldade. Os dois últimos anos do ensino médio foram cursados em um Colégio renomado, dos mais destacados pelo nível de aprovação para a UFMG, principalmente em cursos altamente seletivos. No tocante ao rendimento acadêmico, logo na primeira prova de matemática percebeu a diferença de nível de exigência e que, naquela escola, “precisava estudar mesmo”. Durante esse processo de adaptação foi necessário fazer aula de reforço em matemática. Ao finalizar a educação básica, ele participou do Enem com o intuito de pleitear uma vaga no curso de Direito da UFMG, mas não foi aprovado. Então, realizou curso preparatório para o vestibular e no ano seguinte obteve a aprovação. A opção pelo curso se deu pelo convívio com seu tio Hélio, procurador do estado de MG.

Ao iniciar a graduação, Raí estava empolgado por estar em um curso altamente seletivo de uma instituição conceituada. Seu rendimento acadêmico era bom, e ele classificou as provas como fáceis. Logo no início, buscou explorar as oportunidades que a UFMG oferecia, tendo participado de um grupo de estudos em Direito Empresarial durante seis meses. Porém, não apreciou a experiência: “achava que era uma coisa e não era. Sei lá! Não gostei muito”. Também no primeiro período do curso, participou de um processo seletivo de estágio, e após a aprovação, iniciou o estágio na Advocacia Geral do Estado, lá permanecendo por aproximadamente cinco meses. Em seguida, convidado por seu tio, realizou estágio na procuradoria durante dois anos. Posteriormente, participou de um processo seletivo para outro estágio, em um escritório de Direito Empresarial, permanecendo lá por alguns meses. Sobre essas experiências profissionais, Raí destaca que a empolgação inicial logo passava, que tudo deixava de ser novidade muito rápido e a rotina era desestimulante. Nos termos dele: “Chegava no estágio, aprendia muito e aí depois era copiar e colar. Chegava num ponto que já tinha aprendido o máximo que aquele estágio poderia me oferecer...”. Com isso, apesar do bom rendimento e das várias experiências de estágios realizadas, Raí trancou a matrícula no curso de Direito quando iniciaria o quarto ano de faculdade, para, segundo ele, refletir sobre sua escolha. Em suas palavras: “Eu não estava bem mesmo. Aquilo não era para mim, não me identificava. Foi muita pressão do tipo: será que é isso mesmo que eu quero para o resto da minha vida?”.

A interrupção da graduação em Direito na UFMG contrariou as expectativas de seus pais e a reação deles, segundo Raí: “foi a pior possível”. Sua decisão provocou sofrimentos e, segundo ele informa, “houve brigas”. Nos relatos de sua mãe Mara, fica clara a surpresa: “Onde o Raí se perdeu? Foi no curso? Porque desde o maternal ele dizia que faria Direito! Quando estava lá na metade do curso: ‘ah, não é isso que eu quero’”. Além disso, Mara também expressa a visão do filho no tocante à valorização contemporânea de se cursar ensino superior: “E hoje ele fala o seguinte: ‘ter curso superior todo mundo tem, se eu quiser fazer, eu vou ali, faço e tiro meu diploma’”.

Após desistir do curso, Raí começou a trabalhar de forma autônoma. Desenvolveu atividades com o setor de estética e bem-estar, como um mini franqueado de uma empresa de produtos de cosméticos, por volta de dois anos. Tendo abandonado essa atividade, no momento da entrevista, Raí dedicava-se ao ramo da fotografia, trabalhando em eventos diversos e com ensaios fotográficos. A opção pela fotografia ocorreu em função de seu apreço pela área e

também como uma forma de ajudar a namorada, que é maquiadora e precisava de um fotógrafo para divulgar o seu trabalho.

As contradições da herança estão presentes na trajetória de Raí, já que ele não deu continuidade ao projeto familiar especialmente em sua versão escolar. Como vimos, Mara, sua mãe, é professora de História, formada pela PUC Minas, atribuindo, assim, grande importância ao diploma universitário. Nas palavras dela: “eu fico chateada porque ele não concluiu o ensino superior e assim é o ditado ‘em casa de ferreiro o espeto é de pau’. Eu queria demais que ele tivesse se formado, ainda mais eu, que sou professora, queria o diploma nem que fosse só para colocar na parede”. Ao abandonar um curso superior socialmente valorizado e que demandou, por parte dos pais, investimentos materiais e simbólicos dispendiosos, Raí não herdou o projeto familiar de escolarização.

Questionado quanto aos projetos futuros, ele mostra-se entusiasmado, pois a sogra e o namorado dela possuem um buffet de festas e sua expectativa, à época da entrevista, era a de que, com o final da pandemia, o número de eventos aumentassem, e seu trabalho como fotógrafo fosse bem-sucedido. Como realização profissional, Raí almeja especializar-se na cobertura fotográfica de casamentos, montar o próprio estúdio e tornar-se um profissional de destaque, por meio de especializações e prática. Cursar o ensino superior definitivamente não faz parte de seus planos.

Retomar os estudos também não está no horizonte de sua prima Carla que tinha 31 anos quando foi entrevistada. Ela frequentou uma instituição particular de educação infantil desde um ano e oito meses de idade. Nessa época, ela passava mais tempo com a avó devido ao trabalho de sua mãe, Marina. Contudo, o fato de sua mãe trabalhar fora e passar pouco tempo em casa não a impedia de gerir a escolarização da filha, já que era ela quem exigia, com rigor, a realização das tarefas, estudo para as provas, olhava a agenda. Era ela também quem a levava para as aulas de inglês, esperando na escola de idiomas a aula terminar para voltar com a filha para a casa. A participação do pai na escolarização de Carla e de sua irmã foi reduzida, pois como ele também trabalha como motorista de ônibus na empresa de turismo de sua família, as viagens são habituais e, por isso, frequentemente ele está fora de casa. Apesar disso, ele afirma sempre ter valorizado a educação escolar.

Ao iniciar a primeira série, Carla foi para outro colégio particular, considerado por seus pais como uma escola de qualidade, com ensino clássico e tradicional. Nesse período, surgiram as primeiras dificuldades escolares, já que era uma escola mais difícil, exigindo maior dedicação. Mas, como Carla não tinha rotina de estudos, pois, segundo ela, “não fazia nada”, teve dificuldades para acompanhar o ritmo da nova escola. Durante a sétima e oitava séries, houve outra mudança escolar. Desta feita, originada por dificuldades financeiras que a família enfrentava, Carla foi estudar em uma escola pública. Mas, também nessa ocasião houve mobilização parental, especialmente materna, para a escolha de uma boa escola pública, já que ela foi estudar em uma instituição na qual era difícil conseguir vaga. Muito embora essa nova escola fosse uma “excelente escola pública”, nas palavras de sua mãe, foi a partir daí que surgiram os maiores problemas de rendimento escolar e de comportamento de Carla: “ela não se adaptou, não gostou, começou a ficar malandragem, começou a matar aula e a escola não me dava retorno”. A esse respeito, a jovem afirma que no colégio particular em que estudava anteriormente havia aulas de reforço e cobrança para a sua realização. E como na escola pública não havia isso (nas palavras dela: “Você faz o que você quiser”), ela não fazia e não estudava.

No ensino médio, Carla foi para um colégio particular que oferecia curso técnico integrado, onde era bolsista, por sua mãe ser funcionária da instituição. Ela gostou da escola e sobre a aprendizagem, ela destaca que “foi mais difícil”, o que refletiu em sua reprovação no primeiro ano. O relacionamento com os professores era bom desde que não houvesse cobrança por resultados, mas quando isso ocorria, a reação de Carla era a seguinte: “eu sempre reajo até hoje assim, para tudo, entra aqui e saí daqui (apontando para os ouvidos). Eu não discuto, eu não bato boca com ninguém, eu simplesmente não faço o que não quero fazer, desde nova

sou assim”. Para concluir o ensino médio mais rápido, optou por sair dessa escola e fazer o segundo e o terceiro anos em apenas um para concluir a educação básica e parar de estudar. Assim, migrou para uma escola privada que oferecia essa possibilidade na época. Dar continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio não era uma opção; sobre isso ela afirma que: “Minha relação parou por aí, porque eu não gosto realmente [de estudar], fiz por fazer. Durante o tempo que estudei, eu estudei porque era obrigada pela minha mãe”. Ela definiu a decisão de parar de estudar como “um alívio”, pois “nunca quis estudar”.

Com efeito, Carla escolheu trabalhar desde o início do ensino médio por acreditar que ganhar o próprio dinheiro lhe traria autonomia e independência, não precisando “ficar pedindo nada”. Então, exercia um cargo na área administrativa na empresa de turismo da família paterna. Ao conciliar a atividade laboral com a escola durante todo o ensino médio, afirma que sua prioridade sempre foi o trabalho.

Em relação ao processo de escolarização, Carla nunca desenvolveu uma rotina de estudos, afirma que seu intuito na escola era apenas passar de ano e que, exceto ler e escrever, não usa nada do que aprendeu na escola. Suas críticas podem ser exemplificadas em uma de suas falas a respeito da instituição: “Aqueles teoremas de Pitágoras, por exemplo, nunca usei na minha vida. É inútil! Isso era desanimador, empaquei, a escola deveria ser mais útil”. Além disso, Carla afirma também que não gosta de ler e na época da escola só lia para cumprir obrigações. Esse fato ganha maiores contornos quando lembramos que sua mãe é bibliotecária e, como ela relatou, amante dos diversos gêneros literários: “Eu amo ler! Leio de tudo. Desde rótulos de mercadorias a livros clássicos, desde muito jovem”.

A interrupção do processo de escolarização no ensino médio contrariou as expectativas de seus pais. A contradição da decisão de Carla ao projeto familiar e a decepção que isso trouxe ficam claros no relato de sua mãe: “Eu já lutei, já ofereci, já propus, a gente [ela e o marido] já fez de tudo, de tudo que tinha ao nosso alcance para que Carla estudasse e, até o momento, ela não estudou. E, então, eu fico pensando: ‘assim, de repente, ela está esperando o tempo dela, não é?’”. Em sua fala, percebe-se também a esperança de que a filha ainda volte a estudar. Este sentimento traduz-se numa constante insistência e oferta de possibilidades para que Carla curse ensino superior. Como Marina atualmente é bibliotecária em uma faculdade particular, podendo dispor de bolsas integrais de estudo, ela oferece recorrentemente diferentes possibilidades para a filha voltar a estudar: “Aí de vez em quando eu falo: ‘Carla, você não quer fazer Engenharia Civil não, é de graça!’ Ela responde: “Não, mãe, não quero não”. Aí, agora abriu o curso de Direito lá: ‘Carla, não quer fazer Direito, não?’”. Mas, diante da perseverante decisão de Carla em interromper sua escolarização no ensino médio, sua mãe parece ter desistido da empreitada de fazê-la voltar a estudar. Com grande desapontamento e lembrando a trajetória de ascensão social via escolarização de sua família, Marina afirma: “... como eu não consegui, realmente não consegui [fazer a filha voltar a estudar], eu deixei para lá, mesmo explicando que a gente só consegue as coisas, nós, minha família, só conseguimos as coisas através do estudo”.

Carla afirma se sentir realizada trabalhando como vendedora de pacotes turísticos na empresa familiar, e também por ser influenciadora digital. Ela possui um perfil na rede social Instagram com dezenas de milhares de seguidores. Como sonho futuro, almeja expandir o negócio da família e retomar os estudos não está definitivamente em seu horizonte.

## **A herança cultural e suas contradições**

Nosso intento de relacionar a história da família pesquisada com a discussão de Bourdieu sobre o processo de transmissão da herança cultural e as contradições nele presentes nos remete a um dos principais conceitos do autor: o capital cultural. Em 1964, no trabalho inaugural no campo da educação “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”, Bourdieu juntamente com Jean-Claude Passeron mostraram as relações entre as desigualdades sociais e as escolares ao apresentar a conexão existente entre a origem social e o acesso ao (e o rendimento no)

ensino superior, opondo-se às explicações, predominantes à época, provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de “dons” ou “aptidões”. Uma das principais contribuições dos autores foi a de abordar o peso diferenciado dos fatores econômicos e culturais no destino escolar dos indivíduos, argumentando que a diferença de rendimento acadêmico entre as classes sociais seria devida a um “privilegio cultural” (Bourdieu; Passeron, 2014). Essa ideia foi posteriormente definida e desenvolvida, ao longo da obra de Bourdieu, a partir do conceito de capital cultural. Desde então, muitos trabalhos vêm discutindo as mudanças ocorridas na educação e na sociedade e suas consequências sobre as desigualdades escolares, incluindo debates sobre a pertinência e a atualidade dos conceitos bourdieusianos na contemporaneidade (DAVIES; RIZK, 2018; NOGUEIRA, 2021).

Draelants e Ballatore (2014), por exemplo, realizaram um balanço crítico do conceito de capital cultural com a finalidade de avaliar o seu poder heurístico e a sua atualidade para a compreensão dos processos contemporâneos de reprodução social em sua interface com a educação escolar. Diante das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas ocorridas desde a formulação do conceito, há mais de 50 anos, os autores questionam se a reprodução social ainda passaria, na atualidade, pela questão cultural por meio da ação escolar. E uma das questões discutidas pelos autores refere-se aos processos de transmissão do capital cultural. De acordo com eles, o interesse na questão de sua transmissibilidade segue uma importante evolução observada na reflexão em torno do conceito, remetendo também à sua própria definição. Assim, apontam para a ideia de que se estaria caminhando de uma visão de capital cultural como um atributo inexorável das classes superiores a uma visão de capital cultural como fruto de um processo a ser analisado (DRAELANT; BALLATORE, 2014).

Nessa direção pode ser localizado o trabalho de Lahire (1997), cuja tônica é a crítica ao conceito e à forma de transmissão do capital cultural. Tendo analisado as relações entre as posições escolares de 26 alunos do segundo ano do correspondente ao ensino fundamental na França, provenientes de camadas populares, e suas configurações familiares, o autor afirma que não se pode entender essas posições como reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias. Nem tampouco as situações estudadas encontraram explicação via transmissão da herança cultural familiar, colocando sempre o termo transmissão entre aspas, indicando, assim, e durante todo o texto, a sua crítica a ele (LAHIRE, 1997). A lógica reprodutivista e a noção de transmissão, atribuídas a Pierre Bourdieu, não refletiriam, segundo Lahire (1997), o trabalho ativo e complexo de apropriação e construção, pelos indivíduos, de grande variedade de fatores e que redundaram na diversidade dos perfis analisados na pesquisa.

Henri-Panabière (2010), discípula de Lahire, vai nesse mesmo caminho ao investigar situações de jovens em idade escolar descendentes de pais altamente escolarizados que enfrentam dificuldades na escola. Ao buscar compreender como acontece a transmissão da herança familiar, a autora afirma que nem sempre o que é herdado se relaciona com o que é valorizado pela instituição educacional. As disposições rentáveis na escola nem sempre são desenvolvidas por todos os alunos. Segundo a autora, mesmo pertencendo aos meios mais aquinhoados econômica e culturalmente, não há produção automática de sucesso escolar. Durante o estudo, sobressaiu a pluralidade do patrimônio familiar, que pode redundar em estratégias que não são vantajosas academicamente. Além disso, a transmissão cultural só é acessível sob certas condições materiais e simbólicas (HENRI-PANABIÈRE, 2010).

Outras críticas ao processo de transmissão do capital cultural (ou da herança cultural) poderiam ser listadas aqui, como, por exemplo, as que também foram formuladas por Charlot (1999). Mas, de modo geral, o centro do questionamento é o de que essa transmissão não ocorreria de forma automática ou osmótica. Em um trabalho que parte da discussão que Bourdieu fez acerca das contradições no processo de herança da cultura familiar, é importante refletir sobre essas críticas, sem, no entanto, a intenção de respondê-las ou muito menos de esgotá-las.

Em artigo de 1979, Bourdieu (1998a) afirmava que o capital cultural não é herdado como os outros tipos de herança, como a material ou econômica, não podendo ser “transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do certificado de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, compra ou troca” (Bourdieu, 1998a, p. 75, grifo do autor). Sendo um capital “pessoal”, em seu estado incorporado, o capital cultural implica em que “aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com o que tem de mais pessoal, seu tempo.” (BOURDIEU, 1998a, p. 75). Além disso, Bourdieu afirma que tampouco para aqueles, cuja origem social é privilegiada em termos de capital cultural, a transmissão é automática: “uma origem social elevada não favorece automaticamente e igualmente todos os que dela se beneficiam” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 36). Baseados nas análises estatísticas, enquetes e entrevistas realizadas em “Os herdeiros”, os autores afirmam que, no caso da frequência a teatros ou concertos, aproximadamente um terço daqueles que realizam esse tipo de atividade beneficiam-se academicamente disso distinguindo-se do restante de sua categoria social e também da população estudantil como um todo. Ou seja, neste trabalho de 1964, em que Bourdieu falava em “privilégio cultural” sem ter ainda formulado o conceito de capital cultural, ele afirma que a herança cultural que é vantajosa escolarmente para os meios sociais favorecidos não se transmite de modo automático. Assim, segundo o autor, e desde os primórdios da formulação do conceito de capital cultural, nem nos meios sociais mais favorecidos há garantias de que todos os que pertencem a eles irão herdar o capital cultural de seus progenitores.

A respeito da transmissão por osmose, é fato que Bourdieu usa esta expressão para referir-se aos benefícios e vantagens escolares que os nascidos em meios favorecidos culturalmente possuem. Em seu texto “A escola conservadora”, de 1966, o autor afirma que para além da intervenção direta e da ajuda dos pais com as quais eles podem contar em seu processo de escolarização: “a parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural [...] transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta [...]” (BOURDIEU, 1998b, p. 46). Esse tipo de afirmação na obra de Bourdieu tem sido objeto de intensa discussão e críticas. Exemplo disso foi uma jornada de estudos ocorrida em 2020 na França, cujo objetivo era se interrogar sobre a transmissão por osmose, afirmando que essa ideia foi tomada como evidente antes mesmo de se verificá-la empiricamente (NOGUEIRA; RESENDE, 2022). Tal verificação tem sido feita por várias pesquisas que vêm mostrando o trabalho familiar ativo, efetivo, dedicado e prolongado existente tanto em camadas médias quanto superiores e que vem crescendo com o acirramento da competição escolar contemporânea (LAHIRE, 1997; LAREAU, 2007; ROKSA; POTTER, 2011; DAVIES; RIZK, 2018). Estudos como esses têm atestado o trabalho realizado pelas famílias e pelos filhos no processo de apropriação da herança questionando a ideia de transmissão osmótica do capital cultural (NOGUEIRA; RESENDE, 2022). Além disso, essa noção prejudicaria a percepção da importância crescente, na atualidade, de outros tipos de capitais, como o econômico e o social, bem como a questão da conversão desses capitais em capital cultural (DRAELANT; BALLATORE, 2014).

Em que pese as transformações sociais ocorridas desde a formulação da noção de capital cultural bem como de uma possível subestimação por parte de Bourdieu do trabalho familiar ativo nesse processo (MEURET, 2011), consideramos importante também refletir sobre o contexto da obra em que o autor fala em osmose. A afirmação de Bourdieu de que a parte mais importante da herança cultural é transmitida de modo osmótico é feita logo após ele discutir sobre a centralidade da língua na questão das desigualdades escolares. Entendendo que a “língua escolar” constitui-se como língua materna apenas para as crianças oriundas das “classes cultas”, ele afirma que: “de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos [...]” (BOURDIEU, 1998b, p. 46). Ou, em outras palavras, a língua é a “parte mais inatingível e mais atuante da herança cultural” (BOURDIEU, 1998b, p. 56).

Isso porque o autor compreende que a língua vai muito além de um simples instrumento

comunicativo, relacionando-se com o pensamento de modo complexo, fornecendo-lhe uma estrutura ou uma sintaxe (BOURDIEU, 1998b). Essa compreensão está na mesma direção do modo como um dos principais teóricos da psicologia compreende o desenvolvimento humano. Segundo L. S. Vigotski, a língua é o modo por excelência por meio do qual os seres tornam-se humanos (VIGOTSKI, 2012). Ou seja, a língua é central para a constituição humana. E seu processo de apropriação, que se inicia desde o nascimento, segundo o autor, ocorre por meio da imersão em um ambiente falante em que as pessoas ao falarem com os bebês vão ensinando-os a língua sem que nenhum dos envolvidos tenha consciência desse processo ou ações deliberadas para isso (VIGOTSKI, 2012). Desse modo, o processo inicial de apropriação da fala, bem como o seu desenvolvimento posterior, no meio familiar, segundo a teoria vigotskiana, ocorre “mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta [...]”, como afirma Bourdieu (1998b, p. 46).

A complexidade que essa discussão envolve e a profundidade que sua discussão requer não permitem que ela seja abordada profundamente no espaço deste texto. Contudo, o que parece ser possível afirmar é que Bourdieu não considerava que a transmissão da herança cultural ocorria de modo automático e que, em alguns aspectos, como, por exemplo, no tocante à apropriação da língua falada nos meios de origem, essa transmissão ocorre de modo imperceptível e sem a dedicação de práticas específicas e exclusivas para esse fim. Isso obviamente não retira a importância e a necessidade de se investigar os modos ativos, intensos, e muitas vezes ostensivos, pelos quais as camadas médias e altas atuam na escolarização dos filhos, como vários trabalhos têm feito. Mas, o fato de que em alguma dimensão a transmissão de um aspecto imprescindível da herança cultural, como a língua, ocorra sem esforço metódico e consciente não significa dizer que a transmissão ocorra automaticamente.

Como vimos, Bourdieu afirma isso de modo claro desde o início de sua obra. E mais ao final dela, em especial no trabalho “A miséria do mundo”, o autor trata especificamente das contradições no processo da herança cultural familiar, falando das dificuldades, dos sofrimentos, enfim, da complexidade que ele envolve. Assim, para o autor, a herança cultural nunca está garantida. Os casos de Raí e Carla analisados neste trabalho são um exemplo disso.

Nesta direção, consideramos importante discutir ainda um último aspecto no tocante ao processo de herdar um legado cultural familiar: o papel da escola. A esse respeito, como vimos, Bourdieu afirma que a identificação com o projeto de ascensão familiar não é condição suficiente para garantir o sucesso da herança, já que tal empreendimento está subordinado aos veredictos da escola, passando, portanto, também pelo sucesso escolar. Raí e Carla recusam o projeto de sucessão familiar por meio da escola a partir também de uma forte crítica a ela. Como apresentado, o primeiro relata um desencanto com a universidade afirmando que as atividades, incluindo aquelas de preparação profissional, eram pouco desafiadoras. Carla, por sua vez, tece várias e duras críticas à instituição escolar, afirmando que só estudava por obrigação, pois considera o conhecimento escolar como inútil para sua vida. Assim, as histórias desses dois primos relacionam-se também com a questão da atual desvalorização do conhecimento e do diploma escolar e a crítica de que, por essa via, se tem assegurada boas condições de manutenção da vida.

Como afirmamos anteriormente, para Bourdieu, a escola participa cada vez mais da formação identitária dos que passam por ela e é isso o que, para o autor, explica o fato de ela estar sempre tão presente na origem do sofrimento das pessoas cujos depoimentos compõem o livro “A miséria do mundo”. Na frustração com o projeto planejado para os descendentes ou no engodo das promessas escolares desmentidas pelo mercado de trabalho, a escola está presente nas dificuldades e nos sofrimentos relatados. E também nas histórias de Raí e Carla e na decepção de seus pais.

Os percursos escolares de Raí e Carla são distintos entre si. Ele sempre foi considerado bom aluno, estudou em escolas particulares que ofereciam ensino de qualidade, ingressou em um curso de alta seletividade social, mas, frustrado com a experiência na universidade e com a futura área de atuação, abandonou a graduação em Direito na UFMG e foi dedicar-se à

fotografia. Já sua prima teve uma trajetória escolar acidentada, permeada por dificuldades, reprovações e desapeço pela escola, culminando com a finalização do ensino médio de um modo mais rápido para poder dedicar-se ao trabalho na empresa de turismo da família e à produção de conteúdo como influenciadora digital. Mas, a despeito dessas diferenças, em comum, os dois percursos possuem o fato de não herdarem o projeto parental de sucessão familiar via escolarização em função de críticas à instituição escolar.

## Considerações finais

A família objeto de análise deste trabalho possui uma história de mobilidade social ascendente por meio da escolarização. Como vimos, a primeira geração desse grupo familiar era proveniente dos meios populares, tendo como características pouca ou nenhuma escolaridade, ocupações predominantemente manuais e dificuldades econômicas. A despeito dessas condições materiais e simbólicas adversas, os seis filhos de D. Eva e S. Adir concluíram o ensino superior em instituições educacionais renomadas, com trajetórias escolares bem-sucedidas semelhantes às analisadas por pesquisas que se ocupam do sucesso escolar em meios populares. Mara, Edgar, Hélio, Fábio Marina e Marcos desempenham (ou desempenharam) atividades profissionais em suas áreas de formação ocupando cargos de (maior ou menor) prestígio social, que lhes garantem, de modo geral, um nível de vida confortável e bastante superior ao vivido por seus pais.

Como igualmente apresentado, a maior parte dos membros da terceira geração, filhos de Mara, Fábio, Marina e Marcos, também seguem uma trajetória que evidencia a valorização da educação escolar como modo de manutenção da posição social alcançada por suas famílias nucleares. Dos oitos netos de D. Eva e S. Adir, seis deles estão cursando ou concluíram o nível de escolarização previsto para suas idades. E para aqueles que ainda estão no sistema de ensino, a expectativa é a de continuidade dos estudos.

Exceções a esses percursos (mais ou menos) lineares e típicos de frações das camadas médias que investem pesadamente na educação são as trajetórias de Raí e Carla. Esses dois primos abandonaram ou não ingressaram no ensino superior e estão decididos a não cursá-lo. Decepcionados com a instituição escolar, eles romperam com o projeto escolar de sua família que há duas gerações desfruta de uma ascensão social por meio da escolarização, exemplificando as contradições que envolvem o processo de herança cultural, que Bourdieu discute no livro “A miséria do mundo”.

## REFERÊNCIAS

- ACCARDO, A. Sina escolar. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 595-612.
- ALMEIDA, A. M. F. de. Herança cultural. In: CATANI, A. M., *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 217-219.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 39-64.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.621-635.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 71-79.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de VALLE, I. R.; VALLE, N. Florianópolis, ed. da UFSC, 2014.

- CHARLOT, B. **Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris: Anthropos, 1999.
- DRAELANTS, H.; BALLATORE, M. Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. **Revue française de pédagogie**, n. 186, p. 115-142. 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfp/4430>. Acesso em: 18 set. 2023.
- DAVIES, S; RIZK, J. The three generations of cultural capital research: A narrative review. **Review of Educational Research**, Toronto. v. 88, n. 3, p. 331-365. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>. Acesso em: 18 set. 2023.
- HENRI-PANABIÈRE, G. **Des héritiers em échec scolaire**. Paris: Ladispute/ SNÉDIT, 2010.
- KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes/EDUFAL, 2013
- LACERDA, W. M. G. Solidariedade entre irmãos e relações intergeracionais na construção de percursos escolares de excelência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 82-102. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6446>. Acesso em: 07 jan. 2022.
- LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/THLGbD5ZPVpcJT3Y8BBXwDC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- LAURENS, J.-P. **1 sur 500**. La réussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- MEURET, D. Igualdade e equidade dos sistemas educativos. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 458-463.
- NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7468>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, T. de F. Com e para além de Bourdieu: Revisitando duas teses centrais. **Ed. & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-17. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vmCbHMr4ftWVBBvP3YHQKqR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- PATTO, M.H.S. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: PATTO, M.H.S. **Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política**. SP: Hacker Editores / Edusp, 2000, p. 157-186.
- ROKSA J.; POTTER, D. Parenting and Academic Achievement: Intergenerational Trans-mission of Educational Advantage. **Sociology of Education**, v. 84, n. 4, p. 299-321. 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038040711417013>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- SETTON, M. da G. J. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1405–1418, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sLQtPcVDDqSvpD336YfmBrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano 13, n. 78, p. 77-87. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kDqCqM8Svv4XpskKMV5DZPN/>. Acesso em: 13 out. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012.

Submetido em: 30/10/2023.

Aprovado em: 22/05/2024.