



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Cristina Ferreira Jennerjahn

**Experiências vividas e educação:
uma auto-socioanálise na perspectiva
de uma trânsfuga**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Cristina Ferreira Jennerjahn

**Experiências vividas e educação:
uma auto-socioanálise na perspectiva
de uma trânsfuga**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Sociologia da Educação e
Políticas Educativas

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Leonor Maria Lima Torres

março de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

à minha mãe (in memoriam)

ao meu pai (in memoriam)

às minhas irmãs

aos meus irmãos

Agradeço primeiramente ao meu marido que sempre esteve comigo, me apoiando e me dando força para que eu continuasse na luta durante mais uma etapa da minha vida, lendo cautelosamente carinhosamente o meu trabalho, sendo crítico e fazendo tudo isso com toda a dedicação que só ele tem.

Muito obrigado ao meu filho e à minha neta, é pensando neles que continuo seguindo essa estrada sem fim na busca de conhecimento.

Agradeço também aos meus colegas do mestrado, em especial a Ana Maria que sempre esteve presente nos momentos em que precisei.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Leonor Maria Lima Torres por gentilmente ter me ajudado e me guiado no decorrer deste trabalho, me dando todo o suporte.

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

(Almir Sater, Tocando em Frente)

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Experiências vividas e educação: uma auto-socioanálise na perspectiva de uma trânsfuga

Resumo

O presente trabalho aborda o tema das condições para a ascensão social de pessoas das classes populares. O objetivo é esclarecer o que pode acontecer em momentos chave neste processo de passagem de um meio social par outro. O estudo é concebido como um estudo de caso dedicado à história de vida de uma pessoa que é minuciosamente examinada. Mais precisamente: trata-se de uma auto-socioanálise, ou seja, a trajetória de vida analisada aqui é a da própria autora deste estudo. O trabalho parte do pressuposto, associado às teorias de Pierre Bourdieu, que o sistema de educação em muitos países, apesar do discurso democrático, tem uma tendência de contribuir para a reprodução das classes sociais. Assim, torna-se necessário explicar a não-reprodução, a ascensão social. Explicações sociológicas que dão ênfase à posição socioeconômico relativamente vantajosa daqueles que conseguem ascender são consideradas como não suficientes. Tentando (re)construir o percurso da minha vida, outras explicações que focam na formação de disposições no âmbito das diferentes fases da socialização estão sendo levadas em conta. De acordo com estas teorias, os processos do afastamento do meio social de origem e da aproximação a um novo meio acontecem passo a passo, impulsionados, muitas vezes, por acontecimentos pequenos que por si só parecem insignificantes mas que podem contribuir para iniciar uma trajetória de trânsfuga. Como resultado destaca-se a importância tanto dos fatores socio-estruturais como das constelações específicas para oferecer uma leitura da trajetória individual.

Palavras chave: auto-socioanálise - histórias de vida - não-reprodução - socialização - trânsfuga.

Expériences vécues et éducation : une auto-socioanalyse du point de vue d'une transfuge

Résumé

Le présent travail aborde le thème des conditions d'ascension sociale des personnes issues des classes populaires. L'objectif est de clarifier ce qui peut se passer à des moments clés de ce processus de passage d'un milieu social à un autre. Ce travail est une étude de cas centrée sur l'histoire de vie d'une personne examinée en profondeur. Plus précisément : il s'agit d'une auto-socioanalyse, c'est-à-dire que la trajectoire de vie analysée ici est celle de l'auteur de cette étude elle-même. Le travail part de l'hypothèse, associée aux théories de Pierre Bourdieu, que le système éducatif de nombreux pays, malgré le discours démocratique, a tendance à contribuer à la reproduction des classes sociales. Ainsi, il devient nécessaire d'expliquer la non-reproduction, l'ascension sociale. Les explications sociologiques qui soulignent la position socio-économique relativement avantageuse de ceux qui parviennent à s'élever sont considérées comme insuffisantes. En essayant de (re)construire le parcours de ma vie, d'autres explications axées sur la formation des dispositions au cours des différentes phases de socialisation sont prises en compte. Selon ces théories, les processus d'éloignement du milieu social d'origine et d'approche d'un nouvel environnement se font étape par étape, souvent sous l'impulsion de petits événements qui, en soi, semblent insignifiants mais qui peuvent contribuer à initier une trajectoire de transfuge. Comme résultat, l'importance des facteurs socio-structurels et des constellations spécifiques est mise en évidence pour offrir une lecture d'une trajectoire individuelle.

Mots-clés: auto-socioanalyse - non-reproduction - récit de vie - socialisation - transfuge.

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO I	6
A educação, a reprodução e a favela - os contextos da pesquisa sobre a trajetória de uma trânsfuga	6
1.1 A reprodução social pelo sistema escolar	8
1.2 A não-reprodução e o conceito trânsfuga.....	16
1.3 A educação no Brasil.....	23
1.4 O campo social da favela.....	30
CAPÍTULO II	39
Entre o <i>habitus</i> coletivo e as disposições individuais	39
2.1 Pierre Bourdieu - as práticas sociais, o campo, os capitais e o <i>habitus</i>	40
2.1.1 O campo e as práticas sociais.....	42
2.1.2 As três formas do capital	44
2.1.3 O <i>habitus</i> e a transmissão do capital cultural	47
2.2 Bernard Lahire - a cultura dos indivíduos e as disposições.....	49
2.2.1 A socialização heterogênea e as disposições individuais	50
2.2.2 As críticas aos conceitos de Pierre Bourdieu.....	52
2.3 Didier Eribon - o <i>habitus</i> e a perspectiva analítica.....	56
2.3.1 Exclusão social, transmissão do <i>habitus</i> e o fenómeno dos trânsfugas.....	57
2.3.2 Perspectiva e voz da análise	61
CAPÍTULO III	64
Histórias de vida e auto-socioanálise - os recursos metodológicos	64
3.1 Abordagens qualitativas e o estudo de caso	66
3.2 Histórias de vida - o lado biográfico na sociologia	73
3.3 O sujeito como objeto da pesquisa - auto-socioanálise e autoetnografia	81
3.4 Os recursos metodológicos para estudar o caso de uma trânsfuga	89
CAPÍTULO IV	91
O vai e vem da vida - uma trajetória de trânsfuga e a questão da transidentidade	91
4.1 As múltiplas faces da socialização	94
4.1.1 Primeiro ato: a família ou a socialização primária	95

4.1.2	Segundo ato: o colégio interno	97
4.1.3	Primeira leitura da socialização	99
4.1.4	Terceiro ato: entre famílias	101
4.1.5	Quarto ato: entre mundos	105
4.1.6	Quinto ato: relacionamentos.....	108
4.1.7	Segunda leitura da socialização	110
4.1.8	Sexto ato: entendendo a favela.....	112
4.1.9	Terceira leitura da socialização.....	116
4.2	O campo da favela, o <i>habitus</i> e o capital que vale	119
4.3	Trânsfuga - trajetórias, <i>habitus</i> e disposições.....	128
Considerações finais		133
Referências bibliográficas		138

Introdução

No início, foi o desejo de ter a voz própria, de dar significado à minha experiência na minha jornada pela política local das favelas cariocas, pelos movimentos sociais contra a violência e pela universidade. Em toda parte, tinha encontrado pessoas que muito bem me explicaram os problemas da favela e quais poderiam ser as soluções. Mas via de regra, essas análises foram feitas por pessoas de fora do contexto social, pessoas que não conheceram a realidade pela vivência e que estavam olhando com a sua bagagem intelectual de formação acadêmica para nós moradores. Aprendi muito com estas análises, mas de alguma maneira, essas explicações deixaram uma lacuna, tinham algo que não foi contemplado, algo que elas não me explicaram, mas que estava lá na minha percepção do quadro político das comunidades populares no Rio de Janeiro. Precisava de outros modelos explicativos que pudessem dar melhor sentido às minhas vivências de dentro. Procurei estes modelos, me envolvendo com grupos de teatro, com movimentos políticos, mas sobretudo pelo meu caminho de formação.

Nascida numa favela da zona norte do Rio de Janeiro, trabalhei nos últimos cinco anos como professora de português numa universidade pública na Costa do Marfim. Conversando com pessoas sobre a minha origem social, quase sempre elas expressaram surpresa, reconhecimento, às vezes, estranharam, mas nunca acharam que a minha trajetória fosse algo normal. Esta repercussão reforçou a impressão que a minha vida se passa entre vários mundos, onde não faço parte em nenhum deles integralmente. Passei uma boa parte da minha vida como moradora de favela e mesmo depois que eu me mudei para fora da favela, até para fora do Brasil, sempre mantive o contato com este mundo através de laços familiares, laços de amizade e de engajamento social em organizações não-governamentais. Ao mesmo tempo, consegui expandir progressivamente o círculo dos meus contatos sociais através deste engajamento, conheci pessoas do meio artístico do Rio de Janeiro, participei em grupos de pesquisa na universidade, fiz contatos com pesquisadores de outros países, viajei, me casei e, finalmente, trabalhei como professora de português na África. Aprendi na sociologia da educação que uma trajetória dessas pode ser considerada como uma carreira atípica, um fenômeno de contratendência que requer uma explicação acadêmica. Descartando uma leitura em que a pessoa que consegue ascender socialmente deve tudo, no fundo, ao seu próprio esforço, explicações mais complexas tornam-se necessárias. Quais são os fatores que podem impulsionar este desvio do caminho social a esperar quando todos os parâmetros são levados em conta? Numa sociedade estruturada em classes sociais hierarquizadas, como explicar casos que aparentemente fogem de certas classificações, que atravessam certas divisas de classe?

Há, então, uma combinação de motivos pessoais - como ter voz? - e objetivos acadêmicos - como explicar sociologicamente um percurso individual atípico? - que justifica a escolha do tema

abordado nesta dissertação: Experiências vividas e educação: uma auto-socioanálise na perspectiva de uma transfuga. O ponto de referência para ambos os dois objetivos é a obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Um dos temas centrais da sua obra é a divisão das sociedades modernas em classes sociais e a questão como a distinção entre as classes, a dominação de umas classes sobre outras é construída pelas práticas cotidianas. (Bourdieu, 2010) O sistema educativo, segundo Bourdieu, desempenha um papel especial na reprodução das desigualdades sociais. Ao contrário ao discurso político oficial de inclusão social, as escolas nos países democráticos contribuiriam mais para a perpetuação da dominação social. (Bourdieu & Passeron, 2012) Quem tem origem nas classes populares é conduzido para escolher empregos típicos para estas classes, quem faz parte das classes dominantes pode confiar que a sua posição vantajosa vai ser recompensada pelo sistema educativo. Quando alguém consegue romper com este modelo de reprodução, isto representa uma exceção - o que levanta a questão de como isto pode acontecer.

A respeito da questão como abordar a própria biografia, Bourdieu (2005) deu um exemplo prático. Ele designou a análise da própria trajetória como auto-socioanálise para evitar as armadilhas da autobiografia. Estas seriam uma supervalorização das decisões e das ações do sujeito que vira o herói da autobiografia, ocultando assim todas as estruturas sociais e culturais dentro das quais está agindo. A receita contra esta supervalorização da vontade individual seria a objetivação do sujeito no contexto social respectivo. São dois os aspectos aqui relevantes para este trabalho: De acordo com esta teoria social, a regra é a reprodução social. Aqueles que por alguma razão ou outra conseguem fugir desta regra podem ser entendidos como transfugas de classe. E o segundo aspecto é a legitimidade de fazer da própria vida o objeto de pesquisa.

Pretendo, assim, levar aqui a cabo uma auto-socioanálise neste sentido sugerido por Bourdieu. Tratarei momentos chave da minha trajetória, com a intenção de inserir as minhas experiências nos respectivos contextos sociais. Para isso, lançarei mão das abordagens designadas como histórias de vida. Existem interpretações diferentes desta abordagem. (Bertaux, 2016 e 2020; Nogueira et al., 2017) Mas o que elas têm em comum é que dão valor analítico a narrativas relatando a vida de uma pessoa. Neste caso, será a minha vida que vai servir como fio condutor. Vou contemplar as diversas fases de socialização para poder identificar certas disposições de pensar e agir e fatores que possam ter influenciado o surgimento destas disposições. Trata-se menos de comprovar a verdade de uma posição ou a falsidade de outra, é a tentativa de aproximar-se, pouco a pouco, de um resultado através de leituras atenciosas da narrativa do meu percurso social. É um caminho com um fim incerto, um esforço para mostrar, com os instrumentos da sociologia qualitativa, o percurso que me afastou

tendencialmente do meu meio social de origem e compreender essa trajetória de trãnsfuga, um esforço para detectar as "molas da acção" (Lahire, 2001) que determinaram os rumos e desvios. Seguindo Bertaux, que faz dela a marca da pesquisa qualitativa, a minha pergunta será: Como isto funcionou? (Costa & Santos, 2020, p. 326) O que aconteceu em certos momentos e quais eram as sequelas? Assim, espero poder contribuir para as discussões na sociologia acerca das razões pelas quais algumas pessoas tornam-se trãnsfugas.

Os textos que me guiam neste empreendimento são textos que procuram explicar ações de atores individuais levando em conta as estruturas básicas da sociedade, mas sem dar prioridade absoluta ao valor explicativo destas estruturas. O já mencionado Bourdieu, por exemplo, compreende que o indivíduo nas suas ações sempre está inserido num campo específico, definido por relações objetivas entre todos os indivíduos nele, e que o volume de capital de cada um define as possibilidades de ação. (Bourdieu, 2010; Bourdieu & Wacquant, 2005) Além dos fatores campo e capital, existe também uma dimensão temporal, o *habitus* que traduz a posição social do indivíduo em determinadas preferências e certos comportamentos, e assim perpetuando e dando uma certa estabilidade a esta posição social, este pertencimento de classe. Bernard Lahire, outro autor importante neste contexto, critica especificamente o conceito do *habitus*, dizendo que generaliza demais atores diferentes e que o comportamento dos atores melhor poderia ser explicado pelo estoque individual das disposições que cada um adquiriu ao longo da sua vida - os trãnsfugas sendo um exemplo notável para os limites explicativos desse conceito. (Lahire, 2001) Didier Eribon e Chantal Jaquet são dois autores que assumem uma posição mediadora nesta questão. (Eribon, 2014 e 2019; Jaquet, 2014 e 2018) Enquanto eles defendem a utilidade do conceito *habitus*, eles também destacam a necessidade de analisar cuidadosamente casos individuais, e desta maneira, aprofundando o conceito de trãnsfuga. Finalmente, precisa-se mencionar Boaventura de Sousa Santos (2015). Como Eribon, ele discute a relação entre o pesquisador e o(s) objeto(s) da pesquisa na ciência social. Enquanto Eribon analisa a maneira como o pesquisador faz parte de certos grupos sociais ou não pode influenciar os resultados da sua pesquisa, Santos ilustra, no exemplo da sua própria pesquisa numa favela do Rio de Janeiro, que uma separação nítida entre o pesquisador e os pesquisados só se pode alcançar pelo preço de ocultar aspectos importantes da pesquisa, porque o pesquisador nas abordagens qualitativas sempre deixa os seus traços no campo de pesquisa e esses traços também precisam ser discutidos. Ou seja, uma reflexão sobre a posição do pesquisador em relação ao campo pesquisado se faz necessário em todas as pesquisas qualitativas. Consequentemente, fazer uma auto-socioanálise exige uma reflexão

rigorosa acerca da relação entre o sujeito da pesquisa e o seu objeto. Mas isto, no fundo, vale para todas as pesquisas qualitativas.

Este trabalho é organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, procuro contextualizar a minha pesquisa. Procuro discutir a relação do sistema educativo com a questão da ascensão social, dando atenção especial à questão do fenómeno trânsfuga. No mesmo capítulo, apresento um breve esboço do sistema educativo no Brasil, destacando o contexto social das favelas cariocas. No segundo capítulo, debruço-me sobre as fundamentações teóricas, especificamente os conceitos desenvolvidos por Bourdieu, Lahire e Eribon. Em seguida, no terceiro capítulo, explico e fundamento as questões metodológicas pertinentes nesta pesquisa, nomeadamente, o estudo de caso, a abordagem pelas histórias de vida e a auto-socioanálise. Por fim, no capítulo empírico, em que esses conceitos e essas metodologias são mobilizadas e operacionalizadas, apresento, analiso e comento a narrativa da minha história de vida à luz do referencial sociológico abordado no capítulo precedente.

CAPÍTULO I

A educação, a reprodução e a favela - os contextos da pesquisa sobre a trajetória de uma trânsfuga

O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória de uma pessoa, oriunda de um bairro periférico na cidade de Rio de Janeiro, uma trajetória que tomou um rumo que afastou essa pessoa em vários sentidos desses espaços periféricos. O título do trabalho, "Experiências vividas e educação: uma auto-socioanálise na perspectiva de uma trânsfuga", é uma tentativa de expressar os principais aspectos considerados de relevância nesta análise. Quanto à experiência vivida e à auto-socioanálise, tratarei destes elementos com mais detalhes no capítulo metodológico desta dissertação. Aqui pretendo debruçar-me sobre os dois aspectos, o da educação e o da trânsfuga.

Vou proceder em quatro etapas: Inicialmente, é necessário discutir o conceito de trânsfuga, que não faz parte dos conceitos mais corriqueiros da análise sociológica, e o papel do sistema educativo na reprodução da sociedade. De uma maneira geral, podemos constatar que é usado para alguém, um indivíduo, uma pessoa, que foge de um trajeto social esperado e, via de regra, de baixo para cima. Está embutido neste conceito uma certa ambivalência: não se trata simplesmente de ascensão ou mobilidade social mas uma situação que comporta um certo elemento de traição. De qualquer maneira, esses trajetos raramente acontecem sem atritos. Como veremos, tanto o conteúdo desse conceito, como também a própria palavra, são objeto de controvérsia. Onde há consenso é no fato de essas discussões sobre trânsfuga sempre serem vinculadas com as instituições de ensino. Como se procura uma explicação das razões pelas quais uns tomam um rumo diferente de outros que se encontram em situações sociais parecidas, a fase de formação de uma pessoa é focalizada e, por isso, as escolas tornam-se instituições importantes de análise, embora elas estejam longe de ser as únicas. As duas primeiras partes deste capítulo, então, vão tratar de um certo entendimento do sistema escolar e do conceito trânsfuga.

Em um terceiro passo, vou delinear a situação básica do sistema educacional brasileiro. Isso é necessário porque uma boa parte da literatura sobre trânsfugas refere-se a países europeus e não podemos pressupor que as condições sociais e culturais brasileiras sejam as mesmas. Ao menos, precisamos destacar alguns traços específicos da situação brasileira. É óbvio que aqui não é o lugar para discutir o sistema de ensino profundamente. Mas para poder compreender a trajetória em questão, é necessário contemplar alguns traços característicos do sistema escolar brasileiro. Especificamente, vamos tratar da educação nos espaços periféricos, nas favelas do Rio de Janeiro.

Finalmente, para terminar este capítulo, teremos que olhar mais de perto estes espaços, as favelas. De um lado, as favelas representam um lado de uma dicotomia urbana muito forte, o mundo informal, cheio de problemas sociais, onde mora um sub-proletariado sem organização, e que, por conta da violência relacionada com atividades ilegais, constitui uma ameaça constante ao outro lado, à

cidade formal, à sociedade bem organizada. O peso simbólico desta oposição é tão grande que funciona até num livro francês: "Naître au-delà ou en deçà de l'océan, au nord ou au sud de la planète, dans une *favela* ou un condominium, et voilà votre destin en grande partie tracé." (Jaquet, 2018, p. 11, *itálicos no original*). Ou como aponta outro sociólogo francês: "as sociedades da América Latina, da Europa e dos Estados Unidos dispõem todas de um termo específico para denominar essas comunidades estigmatizadas, situadas na base do sistema hierárquico de regiões que compõem uma metrópole, nas quais os párias urbanos residem". (Wacquant, 2001, p. 7) No outro lado, olhando mais de perto, a vida social nesses espaços é altamente diversificada. Dentro das favelas existem diferenças sociais enormes: uma favela se distingue da outra, muitas vezes, por tradições ou pela vida política ou cultural bem diferentes. Longe de serem guetos nitidamente separados do resto da cidade, as favelas também são ligadas por uma multiplicidade de conexões com esta. A questão aqui será compreender, por um lado, como esta diversidade interna e o significado e o uso da fronteira com o exterior funcionam e, por outro lado, como estes "efeitos de lugar" possam ter impactos nas trajetórias de vida dos moradores.

1.1 A reprodução social pelo sistema escolar

Falar de *trânsfugas*, ou seja, de pessoas que se desviam ao longo da vida de um percurso social supostamente traçado, pressupõe uma compreensão específica do funcionamento do sistema educacional. De maneira bem simplificada, poderíamos retratar o pano de fundo desta análise da seguinte forma: Enquanto a escola pública foi vista durante grande parte do século 20 como a instituição ideal nas sociedades ocidentais democráticas para nivelar as desigualdades sociais, esta visão otimista foi afetada profundamente pelas teorias educacionais de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nos anos 60.¹ Baseando-se em teorias funcionalistas, a ideia era que a função da escola pública seria receber alunos de meios sociais diferenciados que, de um lado, participariam todos juntos no mesmo programa de ensino e que assim, por outro lado, aprenderiam não só o mesmo conteúdo mas também incorporariam valores democráticos. A escola oferecia condições iguais para todo mundo, por isso, diferenças no desempenho dos alunos, então, só poderiam ser consequência de talentos individuais divergentes. Quem quisesse, teria as oportunidades de ter sucesso na escola e assim subir na pirâmide social. Sucesso ou fracasso seriam resultados do empenho individual e dos talentos de cada um. A tarefa da escola, neste entendimento, era providenciar, baseado no mérito pessoal de cada

¹ Repito que se trata de uma simplificação. Antes da publicação dos trabalhos de Bourdieu e Passeron (2012, o original francês saiu em 1970) tinha outros autores que criticavam o modelo funcionalista da educação. Mas como o objetivo desta dissertação não é discutir em profundidade estes debates, limito-me a tratar aqui a posição de Bourdieu e Passeron.

um, a formação adequada para cada aluno. Alguém com um desempenho exemplar seria preparado para a universidade, alguém com um potencial mais modesto seria preparado para uma profissão menos exigente. Mas em geral, a escola foi entendida como uma instituição visando o melhor para cada um e facilitando assim a ascensão social.

Este modelo otimista de educação levou um golpe duradouro com os trabalhos de Bourdieu e Passeron,² que constituiriam "un véritable changement de paradigme en sociologie de l'éducation". (Cayouette-Remblière, 2016, p. 12)³ Longe de serem instituições tão abertas e meritocratas, as escolas, nas sociedades divididas por classes sociais, exercem uma função bem diferente. Segundo Bourdieu e Passeron (2012), elas são um instrumento importante para a reprodução da sociedade, ou seja, elas, via de regra, ajudam a garantir que os filhos daqueles que fazem parte das classes dominantes também pertençam a estas, e os filhos daqueles que fazem parte das classes populares permaneçam nestas. Obviamente, trata-se de um processo complexo, onde existe uma tensão entre uma "autonomia relativa do sistema do ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe" (Bourdieu & Passeron, 2012, p. 229), mas a tendência geral seria a reprodução das relações de poder na sociedade e não a ascensão social daqueles que se esforçam. Em vez do mérito individual dos bons alunos, Bourdieu e Passeron destacam a violência simbólica que sofrem os alunos das classes populares que veem os comportamentos característicos da sua classe desvalorizados enquanto a escola afirma implicitamente a cultura e o estilo de vida dos alunos das classes superiores como desejável. Por isso, a ideia da igualdade das oportunidades não passaria de uma ficção e a desigualdade do desempenho escolar tenderia a reproduzir a desigualdade das classes sociais. (Bourdieu & Passeron, 2012, pp. 228-251)

Diante desta análise do sistema educativo, a questão do trânsito faz sentido. Se o sistema funciona de uma maneira que condena aqueles que passam por ele a permanecer na sua classe social de origem, como se podem explicar casos onde isto não é o resultado? Além disso, a desmistificação da promessa da meritocracia, a constatação que a escola, muitas vezes, não é uma instituição imparcial que se contenta simplesmente com o registro dos talentos dos alunos, mas que é uma

² Chantal Jaquet descreve o impacto dos trabalhos de Bourdieu e Passeron da seguinte forma: "Jetée comme un pavé dans la mare des idéalistes croyant aux vertus d'une école publique émancipatrice, cette thèse est à présent largement connue et reconnue: le système d'enseignement reproduit l'ordre établi, d'un part, en conduisant les enfants des classes dominantes à obtenir les meilleurs diplômes et à occuper ensuite les meilleures places dans la société grâce à leur capital culturel, d'autre part, en légitimant le classement scolaire, la réussite et l'échec des individus par le recours à des qualités innées et à une idéologie du don qui transforment la sélection sociale en sanction d'une déficience personnelle." (Jaquet, 2014, p. 1)

³ A autora continua: "Les sociologues de la reproduction rompent avec l'idéologie du don qui constituait jusqu'alors le premier schème explicatif des différences de réussite scolaire." (Cayouette-Remblière, 2016, p. 12). Raquel Guilherme de Lima resume este momento histórico na sociologia assim: "Contrapondo-se a um período de otimismo em relação ao papel da instituição escolar nas sociedades ocidentais, devido à então hegemonia de teorias da modernização com forte acento funcionalista, a demonstração de que o alcance educacional dos indivíduos estava condicionado às suas características de origem foi um importante resultado para o avanço da produção científica na área." (Lima, 2020, p. 1)

instituição que trata de maneira diferente os seus alunos, privilegiando uns e castigando outros, abre muitas possibilidades para a pesquisa. Como acontece mesmo essa função da reprodução social? De que maneira, os atores, os professores, os pais, os alunos, contribuem para a sua concretização, consciente ou inconscientemente? Porém, corremos o risco de entrar em contradições. Se o sistema escolar produz a desigualdade que pretende reduzir, como podemos imaginar uma formação, uma educação democrática verdadeira? Afinal, qualquer sucesso educativo nesse sentido faria parte do sistema educativo. Quais, então, seriam as condições necessárias para o sistema escolar mudar e parar de reproduzir as desigualdades sociais? Além do mais, existem muitos relatos testemunhando que a escola pode sim fazer uma diferença, mudar o rumo dos alunos, inclusive do próprio protagonista da teoria da reprodução Pierre Bourdieu que, no seu texto auto-analítico, apontou a importância que professores tiveram para ele. (Bourdieu, 2005, pp. 98, 107)

No fundo, são duas as questões que precisam ser abordadas: no nível individual coloca-se a questão de como explicar trajetórias que fogem da reprodução social, trajetórias descritas como trânsfugas ou contratendências. Existem semelhanças entre essas trajetórias? O que motiva o desvio do caminho supostamente prescrito pelas regras sociais? No nível institucional surgem questões como as seguintes: de que maneira a escola enquanto instituição pode romper com essa tendência de reprodução social? Comparando sistemas escolares diferentes, quais as diferenças em relação à reprodução que podem ser constatadas? Essas diferenças se devem a que fatores? Desde os anos 60 muitas pesquisas foram realizadas e, ao mesmo tempo que corroboraram a análise de Bourdieu e Passeron nos seus fundamentos, elas têm contribuído para diferenciar a compreensão da reprodução em muitos aspectos.

Quanto ao plano institucional, podemos ainda distinguir duas questões. Na primeira, o foco é colocado de uma maneira geral na organização do setor escolar e investiga-se como esta contribui para diminuir ou para aumentar a reprodução das desigualdades sociais. Na segunda, analisa-se mais especificamente o papel que os pais dos alunos e os professores na escola exercem na transmissão do capital cultural, na prática da violência simbólica, enfim, na reprodução. François Dubet, Marie Duru-Bellat e Antoine Vérolet (2012), por exemplo, constataram que, na análise de um grande número de estudos empíricos sobre a organização dos sistemas escolares em vários países, "ainda que a reprodução permaneça uma 'lei' geral dos sistemas escolares, a amplitude dessa reprodução depende da maneira como a escola é organizada e como as aulas são dadas." (Dubet, Duru-Bellat & Vérolet, 2012, p. 43)⁴

⁴

De uma maneira geral, os autores afirmam que a "seleção precoce" e a consequente separação dos bons alunos dos alunos com mais problemas de aprendizagem junto com um setor privado forte no sistema escolar, que implica uma escolha livre da instituição escolar para os pais com os meios econômicos necessários, tendem a aumentar a contribuição da escola para a reprodução social. Por outro lado, e embora os detalhes sejam bastante complexos, pode-se reduzir este efeito de reprodução social quando o sistema escolar oferece um tronco comum longo e homogêneo para todos os alunos. Mas sozinho isto ainda não seria suficiente. Os melhores resultados na redução das desigualdades escolares mostram países com um tronco comum longo em combinação com medidas para "individualizar as pedagogias e o trabalho dos alunos, de modo que a homogeneidade da formação não seja uma maneira de marginalizar aqueles que não se curvam à norma comum." (Dubet, Duru-Bellat & Vêréout, 2012, pp. 42-43) Ou seja, um sistema comum para todos os alunos, que não os separa por origem social ou desempenho e que, ao mesmo tempo, tenta dar conta das necessidades individuais de cada aluno, seria o modelo escolar ideal para, pelo menos, diminuir os efeitos da reprodução social pela escola.⁵ Os autores diferenciam ainda mais, afirmando que há outros fatores a serem considerados. Por exemplo, há países com sistemas com uma forte seleção na escola, mas que oferecem no mundo profissional várias maneiras de formação continuada que podem suavizar a reprodução pela escola, e outros com uma formação escolar homogênea combinada com uma forte reprodução social que se baseia em fatores extra-escolares. (Dubet, Duru-Bellat & Vêréout, 2012, pp. 44-45, 64-66) Porém, a tendência seria que quanto mais regulada a escolha da escola, quanto menor o peso das instituições privadas de ensino e quanto mais longo o tronco comum unificado, menor a produção de desigualdades pela escola. (Dubet, Duru-Bellat e Vêréout, 2012, pp. 32-42)

Ainda sobre a questão geral da relação do sistema escolar com a reprodução social, mas de um ângulo diferente, Camille Peugny analisa a situação na França. Ela chega à conclusão de estar diante de uma contradição flagrante porque, de um lado, a inclusão crescente das classes populares no sistema educativo é uma realidade. A França teria vivenciado uma verdadeira "'explosion' scolaire" (Peugny, 2013, p. 64) na segunda metade do século XX. Durante décadas, o nível de escolaridade dos jovens das classes populares teria aumentado de uma geração à outra. Mas ao mesmo tempo, "'l'intensité de la reproduction sociale n'a pas diminué". (Peugny, 2013, p. 64) Peugny mostra como

No início do seu estudo, os autores declaram enfaticamente, a "'função' de reprodução da escola é uma invariante das sociedades modernas, que precisam encontrar nos veredictos escolares, ratificando as competências e o mérito das pessoas, a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares." (Dubet, Duru-Bellat & Vêréout, 2012, p. 24)

⁵ Os autores resumem os países pesquisados em três grandes categorias: Países com grandes desigualdades escolares e uma alta reprodução pela escola, onde eles colocam vários países anglófonos, mas também a França e a Alemanha; países com uma baixa reprodução social pela escola - nesta categoria encaixam-se vários países da Escandinávia; e países com uma alta reprodução social que não passa tanto pela escola - o que seria o caso em vários países mediterrâneos na Europa. (Dubet, Duru-Bellat & Vêréout, 2012, pp. 64-66)

cada avanço na formação escolar das classes populares encontrou reações que tiveram como resultado a manutenção das divisões de classe. Assim, por mais que os números de pessoas de origem humilde aumentem no sistema educativo de maneira absoluta, relativamente às classes superiores, eles não conseguem melhorar a sua posição social: "Des *inégalités quantitatives* d'accès aux différents niveaux du système éducatif tendent à être supplantées par des *inégalités qualitatives* liées à une filiarisation croissante de ces mêmes niveaux." (Peugny, 2013, pp. 80-81, *itálicos no original*) Ou seja, na medida que jovens das classes populares entram em cursos no ensino superior, existe uma tendência para que eles entrem ou em cursos menos valorizados ou que os cursos escolhidos percam o valor, fazendo com que a distância relativa às classes médias permaneça a mesma. Desta maneira, décadas de uma inclusão real de pessoas historicamente excluídas no sistema educacional, pode resultar na situação paradoxal de não diminuição da reprodução social. A França - como outros países - passou por uma massificação do ensino, que em termos numéricos não deixa de ser uma democratização, sem chegar a uma democratização substancial, porque, no final, ainda é o nascimento que determina o futuro das pessoas. O destino prescrito a partir do berço, como o título do livro de Peugny avisa. "On ne devient pas ouvrier, on naît ouvrier." (Peugny, 2013, p. 9)

Considerados em conjunto, o aumento quantitativo da participação de jovens das classes populares em todos os níveis do sistema educativo e a persistência da reprodução social, constata-se um efeito colateral, que é o fortalecimento do mito do mérito, porque se, aparentemente, todo mundo teve acesso à escola e os resultados desta formação são divergentes, isso só poderia ser explicado pelo desempenho individual. Peugny constata: "La glorification du mérite est le corollaire logique de l'invisibilité du social: dès lors que les antagonismes sociaux sont niés, chaque individu est érigé en acteur responsable de ses choix, de ses réussites et de ses échecs." (Peugny, 2013, p. 14, cf. também pp. 81-82)

Até agora podemos notar que a forma de organização do sistema educativo pode influenciar o grau da reprodução social - quanto maior o tempo que alunos de classes diferentes passam juntos na escola e quanto melhor a instituição consegue focar nas necessidades de cada aluno, menor a reprodução social - mas que uma inclusão abrangente de jovens das classes populares no sistema de ensino, sozinha, ainda não garante uma diminuição da reprodução social. Para compreender melhor esta situação, precisamos prestar atenção à maneira como as famílias de classes diferentes se relacionam com a instituição escola.

Esta questão é analisada por Sandrine Garcia (2018) e Daniel Thin (2006), cada um da sua maneira, com as suas pesquisas. Os dois estão de acordo que não é suficiente apontar que o baixo

capital cultural das classes populares ou o alto capital cultural das classes superiores seja responsável pelo fracasso de uns e o sucesso de outros. Para Thin (2006), o foco exclusivo no capital cultural⁶ das famílias "deixa de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso, as práticas socializadoras familiares". (Thin, 2006, p. 212) A este respeito, ele constata "lógicas antinômicas" entre as classes populares, de um lado, e a escola e os seus professores, via de regra, oriundos das classes médias. Existe uma tensão entre a socialização nas famílias populares e a escola que pretende aplicar normas objetivas e supostamente neutras, mas que correspondem muito mais ao estilo de vida da classe média e que se chocam com muitos aspectos da convivência nas classes populares. Primeiro, a escola separa a aprendizagem da prática da vida comum, depois ela visa a transmissão de regras, regras linguísticas e regras comportamentais, e um "emprego bem estruturado do tempo" com o objetivo de alcançar a autonomia do aluno na aprendizagem. Nisso tudo, ela baseia-se numa certa noção de autoridade que favorece a moderação, o controle e o autocontrole, a aplicação de regras e a supressão de afetos. Jogos, muitas vezes, cumprem uma função educativa também. (Thin, 2006, pp. 215-218) Enquanto essa "forma escolar" funciona para as classes médias como uma "extensão das funções de inculcação da família", no outro lado, para as famílias populares, ela constitui um "desapossamento da família em proveito da escola". (Thin, 2006, p. 214) Porque no convívio social das classes populares, segundo Thin, aplicam-se normas sociais diferentes. Por exemplo, o exercício de autoridade seria diferente. Está sempre relacionado com um contexto concreto, tem poucas regras, mas a "transgressão de limites" é punida "de forma imperativa". (Thin, 2006, pp. 217-218) Ou seja, os filhos aprendem no convívio com os seus pares ou com os adultos e têm mais liberdade e menos regras, mas quando ultrapassam os limites que estão sancionados diretamente. Em relação à escola, constata-se uma certa ambivalência porque, de um lado, os pais reconhecem, de uma maneira geral, que a formação pela instituição é algo legítimo e eles torcem que os seus filhos aprendam algo útil, mas no outro lado, eles não têm muita familiaridade com os métodos aplicados e até desconfiam de alguns.⁷ Além disso, tem uma clara preferência por medidas que mostram diretamente os seus benefícios. Elementos lúdicos não parecem contribuir a estes e qualquer elemento que é percebido como exagero é mal visto porque pode afastar os filhos culturalmente do próprio contexto social. (Thin, 2006, pp. 221-222) Resumindo,

⁶

O conceito do capital cultural, cunhado por Bourdieu, será analisado com mais detalhes no próximo capítulo. Basta dizer aqui que é a soma de conhecimentos comportamentais em relação a determinadas situações, de várias formas de saberes, de objetos representando esses conhecimentos e de diplomas e títulos que comprovam um progresso na formação.

⁷

"A ambivalência vai aparecer, por exemplo, quando os pais pedem aos professores que sejam rígidos e severos, e ao mesmo tempo protestam contra algumas sanções: de um lado, eles esperam que as modalidades de manutenção da ordem escolar correspondam ao modo de autoridade familiar; de outro, eles tendem a querer proteger os membros da família contra o poder dos agentes das instituições, com uma espécie de obsessão quanto à injustiça e à estigmatização a respeito da sua família." (Thin, 2006, p. 222)

a confrontação de lógicas socializadoras diferentes tende a "inferioriza(r) as famílias" populares (Thin, 2006, p. 224) e as metas pedagógicas modernas visando a autonomia avantajam claramente alunos das classes médias.

Trabalhando sobre o outro lado do espectro social, sobre as classes médias e superiores, Garcia (2018) aproxima-se da mesma questão da relação entre o sucesso escolar e a classe social dos pais dos alunos. Ela frisa "qu'on s'illusionne peut-être beaucoup sur les effets indirects du capital culturel." (Garcia, 2018, p. 15) Principalmente, ela opõe-se ao argumento que a transmissão do capital cultural funciona nas classes médias de maneira quase osmótica, ou seja, os jovens receberiam a herança cultural sem nenhum esforço próprio. (Garcia, 2018, pp. 13-15, 21) Longe disso, a transmissão das capacidades necessárias para os filhos requer um trabalho intenso, mas um trabalho que, via de regra, é invisibilizado nos discursos sociais. Por isso, Garcia chama a construção familiar das disposições escolares nas classes médias uma "caixa preta". (Garcia, 2018, p. 199) A razão é exatamente que os esforços educativos realizados pela classe média estão escondidos por um discurso duplo que, de um lado, insiste que as exigências pedagógicas contemporâneas - a imagem do aluno ideal como um aluno autônomo, aplicado e disciplinado - baseiam-se exclusivamente em argumentos técnicos e universais, e do outro lado, vincula sucesso escolar aos talentos individuais dos próprios alunos - e não às vantagens relativas da classe social. (Garcia, 2018, p. 22-27) Este trabalho educativo - Garcia fala de uma "profissionalização" dos pais, (Garcia, 2018, p. 20) - pode tomar várias formas. Podem ser cursos de aprendizagem de competências chaves como línguas estrangeiras ou conhecimentos de informática ou atividades esportivas ou musicais ou ainda trabalhos diretamente ligados com a escola como reforço escolar. Mesmo aprendendo um instrumento musical ou fazendo esporte, é importante destacar que, além da finalidade principal, trata-se sempre também do treinamento de competências consideradas valiosas do ponto de vista pedagógico. Um dos pontos principais é a estruturação do tempo. (Garcia, 2018, p. 197) A administração de uma variedade grande de atividades dos filhos cabe aos pais: "Les parents les plus disposés à 'manager' leurs enfants et à se 'manager' d'abord eux-mêmes pour ce faire, sont clairement avantagés". (Garcia, 2018, p. 202) Os pais da classe média não só se aproveitam do modernismo pedagógico focado na autonomia, como também exercem um papel ativo acompanhando a formação dos seus filhos e reivindicando cada vez mais que as escolas promovam essas qualificações. Assim, alunos cujas famílias não conseguem oferecer um treinamento para incorporar uma certa disciplina no uso do tempo estão em desvantagem.

No final das contas, acontece um deslocamento de atividades educativas da escola para os pais. Enquanto os pais da classe média têm a possibilidade, caso que não estejam de acordo com a

oferta pedagógica da escola, de mobilizar redes de contatos sociais para compensar as deficiências escolares,⁸ alunos das classes populares que não conseguem acompanhar as exigências escolares estão sendo patologizados e encaminhados a especialistas por problemas de aprendizagem.⁹ (Garcia, 2018, pp. 196, 204) A formação escolar ultrapassa cada vez mais os limites da instituição escola, estimulado em boa parte pela classe média e a "profissionalização" dos pais, para defender a sua vantagem relativa às classes populares. Eis o trabalho árduo das classes médias na transmissão do seu capital cultural: "Plus l'école renonce à enseigner elle-même les savoirs 'de base', plus elle renforce le poids de l'héritage culturel dans sa composante purement scolaire." (Garcia, 2018, p. 211)

Thin e Garcia criticam que seria simples demais defender que a reprodução social pela escola seria uma consequência direta das diferenças no capital cultural entre as famílias de classes sociais diferentes. É necessário analisar detalhadamente como o capital está sendo aplicado para ganhar vantagens ou de que maneira a falta deste capital contribui para não poder superar as desvantagens da classe social. De qualquer maneira, o capital cultural é, sem a menor dúvida, uma variável decisiva na reprodução social. No fundo, a autora brasileira Maria Alice Nogueira, num estudo recente, compartilha esta posição. Avaliando pesquisas recentes sobre o peso do capital cultural, Nogueira diferencia entre três abordagens diferentes: entre uma definição minimalista que foca principalmente na escolaridade, uma definição restrita que visa a relação com a alta-cultura ou uma cultura socialmente legítima, e uma definição alargada, esta mais relacionada com as teorias de Bourdieu, que inclui também disposições e comportamentos. (Nogueira, 2021, p. 6) Mesmo que se admita que o significado da cultura legítima possa ter caído, também devido à massificação do ensino escolar, isto não significa que a importância do capital cultural de uma forma geral tenha diminuído. Nas últimas décadas, a competição crescente entre as instituições de ensino e a participação cada vez mais intensa das famílias dos alunos na formação seriam as marcas significativas no setor da educação. Esta última, em particular, levou, como Garcia também apontou, a uma formação "à sombra do sistema de ensino" (Nogueira, 2021, p. 10), onde os pais investem pesadamente em cursinhos e outras ofertas extracurriculares para garantir a empregabilidade dos seus filhos. Ainda que o capital econômico seja de grande importância nesta "escola fora da escola" (Nogueira, 2021, p. 10),

é imperioso constatar que uma fortíssima correlação com o sucesso escolar subsiste, porque determinados modos de socialização familiar são indubitavelmente mais favoráveis do que outros à

⁸ A forma mais radical seria tirar os filhos da escola e providenciar um ensino particular em casa, se as leis o permitirem. (Garcia, 2018, p. 211)

⁹ A autora escreve: "Tout d'abord, l'offre de médicalisation, parfois relayée par la formation des enseignants, tend aujourd'hui à transformer en 'élèves à besoin particuliers' des élèves qui ont la particularité de ne pas avoir déjà été formés à domicile à être des élèves 'idéaux'." (Garcia, 2018, p. 204)

constituição de disposições cognitivas (esquemas mentais, maneiras de pensar e interpretar o mundo físico e social, espírito crítico, capacidade analítica), linguísticas (habilidades de expressão oral e escrita, capacidade argumentativa), comportamentais (liderança, dinamismo, espírito de equipe); todos esses traços valorizados e mesmo requeridos pela escola. (Nogueira, 2021, pp. 11-12)

Na base dos autores aqui considerados, podemos constatar que a reprodução social através do sistema educativo não foi superada desde que foi analisada, pela primeira vez, nos anos 60 do século passado. Pelo menos, isso vale para a França e não temos muitos elementos para acreditar que não seja assim em outros países. A reprodução pode mudar dependendo das intervenções dos gestores políticos, mas ela não necessariamente diminui. A tendência ainda é que a escola leva os jovens das classes dominantes a funções mais lucrativas enquanto prepara os alunos das classes dominadas para empregos mais modestos. O capital cultural das famílias tem um papel chave nesta seleção escolar, embora seja necessário analisar mais detalhadamente como esse capital é convertido em posições sociais. Se é a regra que o sistema educativo funciona como um instrumento de reprodução, a questão dos trânsfugas ganha urgência. Que fatores explicam a fuga de alguns jovens das classes populares aos destinos da reprodução?

1.2 A não-reprodução e o conceito trânsfuga

Veremos que parte da resposta se encontra nesta mesma instituição responsável pela reprodução, a escola.¹⁰ Como Chantal Jaquet alerta:

Bien que l'école contribue indéniablement à la reproduction sociale par la sélection et l'élimination des classes sociales défavorisées, elle n'en possède pas moins dans bien des cas une fonction libératrice et émancipatrice. C'est là le paradoxe d'une institution, qui est travaillée de l'intérieur par ses contradictions et qui engendre aussi bien la perpétuation du système que sa contestation en raison de la multitude et de la diversité de ses agents singuliers irréductibles à de simples courroies de transmission. (Jaquet, 2014, p. 46)

A obra de Jaquet é certamente entre as abordagens mais abrangentes da questão do trânsfuga. O seu ponto de partida reside na necessidade de explicar mais sistematicamente a não-reprodução, "de

¹⁰

O teórico da reprodução, Pierre Bourdieu, teria reconhecido a importância da escola para fugir da reprodução. Jaquet o cita: "il n'est pas de curriculum d'étudiants que ne soient pas traversés par un 'grand professeur'." (Jaquet, 2014, p. 47)

penser la distinction dans la distinction". (Jaquet, 2014, p. 5, itálicos no original) Por quê algumas pessoas, como o próprio Bourdieu, conseguem escapar da reprodução? Jaquet cria um tipo ideal, no sentido de Max Weber, deste fenómeno, baseando-se em exemplos da literatura e particularmente em relatos auto-socioanalíticos. Vale ressaltar que o conceito de trânsfuga não faz parte dos instrumentos analíticos centrais na sociologia. Tanto é que nem há sequer acordo sobre como chamar o fenómeno. Cristina Roldão, por exemplo, usa a palavra "contratendência" na sua análise do sucesso inesperado entre jovens migrantes em Portugal. (Roldão, 2015) E a própria Jaquet sugere usar transclasse em vez de trânsfuga para evitar qualquer julgamento implícito. Trânsfuga teria uma conotação forte de fuga, de deserção e traição que transclasse não apresenta. (Jaquet, 2014, pp. 12-13) Por duas razões vou continuar usando trânsfuga neste trabalho. Primeiro, é a palavra mais usada na discussão sociológica do fenómeno. Pierre Bourdieu a utiliza da mesma forma que Bernard Lahire ou Didier Eribon e Jaquet também não para de lançar mão da palavra na sua análise. Segundo, é exatamente o elemento da deserção ou da traição que exprime um aspeto importante.

Fora da questão terminológica, existe outra razão para entender o conceito de trânsfuga como um conceito periférico na sociologia. Até onde eu posso ver, o conceito é mais usado em relação com relatos autobiográficos ou auto-socioanalíticos de pessoas determinadas que vivenciaram uma passagem de uma situação social para uma outra. Bourdieu usa o conceito no seu esboço auto-socioanalítico quando fala sobre a sua origem familiar. (Bourdieu, 2005, p. 91) Mas, como critica Jaquet, ele não dedicou muita atenção ao fenómeno e também no seu relato autobiográfico mencionou este fato mais de passagem. (Jaquet, 2014, p. 4) Bernard Lahire usa o conceito quando fala de alguns exemplos emblemáticos de pessoas que passaram por uma ascensão imprevista (Lahire, 2001, pp. 53-58), mas ele também não dá muito destaque ao conceito. Nos trabalhos de Didier Eribon o conceito é usado para o autor analisar a sua própria trajetória na sociedade. Como Lahire e Jaquet, ele refere-se a outros casos individuais conhecidos como o da escritora francesa Annie Ernaux ou do professor britânico Richard Hoggart. Por assim dizer, casos proeminentes ganham muita proeminência na literatura sobre trânsfugas. Muitos destes casos servem para ilustrar aspectos significantes que a ascensão social traz consigo, começando pelo fato de que não se trata de uma mudança inocente e exclusivamente positiva de uma posição social mais modesta a uma posição mais desejável, mas que esta mudança implica perdas e incertezas e não deveria ser concebida como algo de uma dimensão só.

O que fica mais desfocado é como e a quem aplicar o conceito. Qualquer indivíduo que ascende socialmente pode ser considerado como trânsfuga? Ou é necessário uma certa amplitude nesta ascensão para poder ser considerado como trânsfuga? Outra questão é como o pertencimento a

uma classe social é verificado, somente pelo salário familiar, pelos diplomas de ensino ou pela profissão? Ou existem outros aspetos que são menos fáceis de quantificar? Uma pessoa que fugiu da pobreza rural e consegue um trabalho na cidade, ganha uma certa estabilidade econômica modesta mas continua como analfabeto até o fim da sua vida, poderia ser considerado como trânsfuga? Quanto tempo a ascensão social deve perdurar? Esta qualidade, às vezes, pouco concreta, do conceito levou ao desenvolvimento de pesquisas que procuraram afiar os contornos da figura do trânsfuga.

Jaquet constata que Bourdieu e Passeron já indicaram duas pistas para explicar as exceções na reprodução. A primeira era que a herança de um patrimônio cultural nunca teria efeitos automáticos. Individualmente seria sempre possível de valorizar essa herança ou de dilapidá-la, e assim condições parecidas poderiam produzir efeitos diferentes. A segunda explicação aborda mais as condições estruturais das famílias e constata que o ambiente social seria mais favorável em algumas famílias, o que aumentaria a adaptabilidade delas. (Jaquet, 2014, pp. 5-6) Cristina Roldão retoma este ponto na sua análise das contratendências. Ela distingue três abordagens diferentes para explicar sucesso escolar "inesperado". A primeira destas abordagens foca na posição de classe das famílias dos alunos. Aqueles que conseguem ter êxito na escola mostram uma vantagem relativa na posição de classe em relação aos seus colegas. São mais os jovens de famílias bem estruturadas e com aspiração de ascender socialmente que alcançam sucesso escolar. A posição favorável dentro das classes populares pode ser explicada por várias razões. Às vezes, em gerações anteriores, houve membros da família que pertenciam a uma classe social mais elevada. Por razões variadas, a família descendeu socialmente, mas ainda existem lembranças de uma situação melhor, um maior "horizonte de expectativas". (Roldão, 2015, p. 51) Quando não tinha antecedentes de uma classe superior, o fato de os pais pretenderem continuar com a formação, mas não terem condições, pode significar que eles adotaram a prática de leitura e passaram isso para os seus filhos. De uma maneira geral, a profissão dos pais é importante, porque dentro das classes populares são mais os filhos das pessoas das camadas socialmente melhor posicionadas que teriam chances de ascender - filhos de "empregados executantes" teriam mais inclinação de ter sucesso escolar do que filhos de "operários industriais" ou de "assalariados agrícolas". (Roldão, 2015, pp. 50-57)

A segunda abordagem combina em parte com a primeira. Quanto melhor estruturada a família é, quanto mais regras no convívio existem, maior a probabilidade de que os pais - e muitas vezes é a mãe que é a pessoa chave - incentivam os filhos de maneira que estes vão tomar o rumo da contratendência. A diferença é que nesta abordagem foca-se mais nas estratégias intencionais da educação nas famílias e menos na posição de classe. (Roldão, 2015, p. 67) O aspecto central na

terceira abordagem está relacionado com as críticas de Bernard Lahire às outras duas correntes. O autor refere que as intenções conscientes das famílias tendem a ser supervalorizados porque, na realidade, os resultados na formação escolar divergem significativamente das intenções parentais. No outro lado, entender que a posição social e o *habitus* de classe podem explicar a ascensão pela escola, seria simplista demais. Melhor seria falar de incorporações inconscientes de disposições para analisar as contratendências. Ou seja, existem momentos importantes na educação que marcam certas disposições comportamentais que fogem do controle consciente dos indivíduos e que não podem ser sintetizadas facilmente num *habitus*. (Roldão, 2015, pp. 71-72) Pelo menos nas duas primeiras correntes referidas por Roldão, a questão é: quais são as condições sociais, econômicas e familiares que favorecem o sucesso escolar num ambiente social desfavorável?

O caminho que Jaquet tomou na sua abordagem ao *trânsfuga* é bem diferente. Ela coloca no centro desta montagem do tipo ideal do *trânsfuga* sempre o ponto de vista deste. Isso não significa que ela tenta liberar o indivíduo das forças do contexto social no qual ele está inserido. Ao contrário, analisando relatos de percursos individuais, "il ne s'agit pas tant de retrouver le moi que de le perdre au sein d'une réalité plus large, d'une condition commune ou d'une souffrance sociale partagée." (Jaquet, 2014, p. 19) Para poder entender uma trajetória individual é preciso se envolver nos detalhes individuais. Elemento por elemento deste fenómeno social Jaquet identifica, discute e amplia ou afia. Primeiro, ela constata que precisa-se ter uma ambição forte para poder-se desviar do caminho traçado para a maioria, para aqueles que não são *trânsfuga*. Esta ambição ou esta vontade firme funciona como um motor para a não-reprodução. Mas sem um modelo a seguir, esta vontade não adiantaria muito. (Jaquet, 2014, pp. 24-31) Os modelos mais prováveis são modelos familiares e escolares. Na família, a existência de alguém que conseguiu ascender pode servir como incentivo. Mesmo que todas as probabilidades objetivas indicariam o fracasso, um modelo concreto de sucesso na família alargada pode criar uma esperança subjetiva que possa ter um efeito paradoxal: "l'ignorance de l'espérance objective de réussir devient un facteur de succès." (Jaquet, 2015, p. 37) A identificação com um familiar que teve sucesso pode superar o realismo e assim abrir um caminho improvável de ascensão, a ignorância virando um trunfo.

Depois da família, a escola é o segundo modelo importante para uma possível identificação. Ainda que a escola seja uma instituição significativa para a perpetuação das desigualdades sociais através da reprodução, ela pode abrir possibilidades de conhecer outras realidades, realidades diferentes do dia a dia do meio de convivência.¹¹ Mesmo que o efeito na maioria dos casos seja aquele

¹¹

que Thin descreveu, uma imposição cultural pelas classes dominantes, essa diferença cultural pode apresentar também um mundo que promete um futuro melhor. Mas uma ambivalência permanece, de toda maneira, para os bons alunos das classes populares. Quanto mais eles seguem às regras da escola, mais eles podem ganhar a admiração dos professores, mas ganhando com isso a fama de querer distanciar-se, pela obediência aos professores, do seu meio de origem. Quanto mais eles se mostram rebeldes, mais eles podem conquistar o respeito dos colegas, enquanto perdem o dos professores. (Jaquet, 2014, pp. 61-62) A ambição e um modelo para seguir ainda não seriam suficientes para ascender. Sem condições econômicas e políticas, o que na educação corresponde a uma escola pública para todos os alunos e um sistema de bolsas para aqueles que não dispõem dos meios financeiros, muitos caminhos logo chegariam no seu fim.

Outro elemento chave para tornar-se trânsfuga são os afetos. Pode existir um desejo de mudar, de ascender, pode ter uma fascinação por uma posição elevada na sociedade, a vontade de fugir da realidade própria, mas as forças prendendo cada um ao seu meio de origem e as forças que desencorajam a seguir no acesso social são fortes. Jaquet cita o caso de Eribon que através da amizade, que virou paixão, com um colega da classe média se abriu para uma outra cultura social, o que despertou nele o desejo de apropriar-se dela. O contato com uma outra realidade seria nada menos que um choque cultural, mas que este choque seria necessário para "une refonte de l'identité par l'ouverture à une altérité". (Jaquet, 2014, p. 66) Emoções positivas como o amor, mas do mesmo jeito emoções negativas como a vergonha, o ódio ou a raiva, teriam um papel importante para reforçar o ímpeto de reclamar uma outra realidade para si e para se afastar do seu meio social de origem.¹² Não é à toa que Didier Eribon fala de "honto-analyse", (Eribon, 2014, pp. 13-92) com análise de vergonha apenas mal traduzido, para caracterizar a sua auto-socioanálise. Sejam as asas do amor ou o ferrão da vergonha, o desejo e/ou o sofrimento devem ter uma intensidade grande para o indivíduo poder superar os impedimentos no espaço social. O conformismo do meio popular manifesta-se, via de regra, através das acusações da ilusão, da traição e da pretensão. O desejo de subir na vida seria uma ilusão, porque o trânsfuga não entendeu ou não quer aceitar que certas coisas não são para todo mundo. Além do mais, o afastamento social mostra uma negação do meio de origem e, em resumo, que a pessoa, sonhando alto, seria no fundo só arrogante. (Jaquet, 2014, pp. 74-75)

Ela escreve: "[...] le modèle scolaire joue un rôle essentiel, car il se présente comme une alternative au modèle familial et social dominant." (Jaquet, 2014, p. 46)

¹²

Jaquet fala das asas do amor: "L'amour donne des ailes pour s'élever socialement et alléger la culpabilité liée à la rupture avec le milieu d'origine." (Jaquet, 2014, p. 69) E de emoções mais negativas: "La honte est ainsi l'expression confuse et douloureuse d'une prise de conscience de la différence des classes et devient peu à peu un aiguillon qui pousse à briser le silence et à s'arracher à une situation insupportable." (Jaquet, 2014, p. 71)

O cerne da questão é que para um indivíduo tornar-se *trânsfuga*, não se trata de um automatismo estrutural - Jaquet discute aqui as diferenças nas trajetórias entre irmãos que compartilham todos os principais parâmetros sociais, mas mesmo assim tomam rumos diferentes (Jaquet, 2014, pp. 88-94) - nem de uma idiossincrasia pessoal que, no fundo, é inexplicável. É a combinação de uma multiplicidade de fatores, cada um por si compreensível e analisável, que pode desviar o rumo social de um indivíduo.

La non-reproduction [...] n'est pas le produit d'une cause première et déterminante que l'on pourrait présenter comme *la* cause, mais d'un agencement singulier de causes multiples dont la résultante est une trajectoire. [...] Ni l'ambition ni la présence de modèles alternatifs familiaux ou scolaires ni l'existence d'incitations financières et de mesures socioéconomiques favorables ne permettent à elles seules de l'expliquer. Il n'y a non plus d'affect privilégié, comme la honte, le désir de justice ou de reconnaissance, qui puisse être brandi comme cause primordiale. Les affects sont marqués par l'ambivalence et peuvent incliner les hommes dans des directions contraires en fonction de leur intensité propre et des forces avec lesquels ils se combinent ou se contrarient. (Jaquet, 2014, pp. 96-97)

Só nos resta "pensar le transclasse comme un être pris dans un nœud de relations et d'affects qui se combinent et se composent pour produire une nouvelle configuration." (Jaquet, 2014, p. 102) Se quiséssemos generalizar, mesmo assim, poderíamos mencionar o que Jaquet chama de *transidentidade*. Uma experiência chave seria de não mais fazer parte do seu meio de origem e de talvez nunca fazer parte plenamente do seu novo ambiente.¹³ (Jaquet, 2014, p. 221)

É exatamente neste ponto que algumas vozes críticas tocam. Como um exemplo podemos mencionar a posição de Raquel Guilherme de Lima. Para Lima, o conceito de *trânsfuga* é problemático porque estaria exagerando alguns casos radicais para representar um grande número de pessoas que ascendem socialmente. Os problemas de identidade, o desajuste social e o sofrimento não poderiam ser entendidos como a regra, mas, na melhor das hipóteses, como exceções. Lima escreve: "Sujeitos em permanente conflito e angústia compõem a caricatura que se desprende de parte das investigações sobre trajetórias educacionais longevas nas camadas populares." (Lima, 2020, p. 4) Pior, para Lima,

¹³

Nas palavras de Jaquet: "Il se décline au risque d'être toujours déplacé." (Jaquet, 2014, p. 221) Não deixa de ser irônico que, comme Camille Peugny aponta, na sociologia dos anos 50 foi exatamente a questão da identidade conturbada que foi usada para prevenir de uma mobilidade social exagerada. "L'individu en ascension y apparaît comme un être potentiellement dangereux, perdu entre son groupe social d'origine et celui dans lequel il est parvenu. Tirailé entre deux identités, ce transfuge porte forcément en lui la trace d'un conflit psychique. [...] Le déplacement d'un trop grand nombre d'individus pourrait constituer une menace pour la cohésion sociale et pour la stabilité du régime politique des sociétés de masse: des individus écartelés par un conflit identitaire majeur pourraient adopter des attitudes politiques extrêmes." (Peugny, 2013, p. 108)

que o próprio instrumento analítico, o conceito de trânsfuga, produz os efeitos que supostamente estariam desvendados na realidade social. Mas esta realidade social seria muito mais cinzenta que uma oposição de preto e branco, ou seja, segundo Lima, que baseia-se nas suas pesquisas com jovens das classes populares no Rio de Janeiro que eram os primeiros nas suas famílias a fazer um curso superior, a maioria das pessoas que conseguem ascender socialmente não mostra todo este sofrimento e elas seriam melhor entendidas como "atores competentes para lerem contextos situacionais distintos". (Lima, 2020, p. 14)

Certamente, é difícil imaginar que as pessoas chamadas de trânsfugas passariam por uma vida de sofrimento constante, de literalmente sempre estar fora do seu lugar. Também imagino que muitas pessoas que fizeram um curso no ensino superior e conseguiram uma profissão melhor do que os seus pais, numa entrevista não vão reclamar da alienação social que isso trouxe, mas falarão dos sucessos e do orgulho que isso lhes deu. Mas, no final das contas, a sua leitura do conceito trânsfuga apresenta algumas limitações.¹⁴ Pelo menos, considerando os textos autobiográficos de Bourdieu ou de Eribon, é certo que eles destacam certos sofrimentos e desajustes no *milieu* social por qual eles passaram. Mas é quase impossível ler os seus textos como relatos de uma vida sofrida. Ao contrário, eles mencionam os desajustes para contrariar o preconceito de que a ascensão social tem apenas aspetos positivos. Eribon enfatiza a "vulnerabilidade quase ontológica", o medo que se torna parte da personalidade. (Eribon, 2014, pp. 47-49) Por mais que Eribon destaque o sofrimento e a vulnerabilidade dos trânsfugas, ele não pode ser lido de maneira que a vida deles é exclusivamente marcada pelo sofrimento e pelo desajuste social. Por isso, é um tanto forte que Lima fale em caricatura neste contexto. É verdade também que Jaquet destaca um tipo ideal de transclasse ou trânsfuga no qual a transidentidade, o lugar entre as coisas e o sofrimento são qualidades marcantes. Mas o fato de que o tipo ideal não se encontra perfeitamente na realidade não invalida o argumento de Jaquet. Poderíamos entender que um certo conflito identitário é necessário para poder falar de trânsfuga. Se a ascensão acontecer sem nenhum estranhamento, talvez seja por que melhoraram alguns parâmetros, mas, no final, a ascensão não atravessou fronteiras culturais.

No fundo, o que Jaquet propõe é pesquisar o caso individual e nisso fazer atenção, entre outros aspectos, ao papel dos afetos no movimento que se afasta dos caminhos da maioria das outras

¹⁴

Lima usa várias vezes alguns advérbios traiçoeiros que, a meu ver, distorcem a imagem que ela tenta dar do uso do conceito trânsfuga. Em vez de falar de sofrimento, ela fala de "sofrimento *constante*" (p. 9), falando da ascensão social, em vez de mencionar choques culturais, ela fala de "um movimento *exclusivamente* cercado de choques culturais", (p. 9) e em vez de caracterizar uma pessoa como desajustada, ela fala de "imaginar um ser *completamente* desajustado". (Lima, 2020, p. 12, *itálicos meus*) Pelo menos, nos textos lidos para este trabalho nunca se tratava de constante, exclusivo ou completo. Seja no Eribon, seja no Bourdieu, e em todos os exemplos citados por Jaquet, se houve sofrimento, sempre foi inserido numa realidade bem diferenciada.

peças da mesma classe social. Ela frisa: "Il convient à chaque fois de ressaisir le jeu de forces à l'œuvre, la place de chacun dans une configuration donnée, les affects singuliers qui le modifient et se combinent de manière décisive pour qu'il s'écarte du modèle ambiant et entame une trajectoire sociale différente." (Jaquet, 2014, p. 224) É irônico que Lima recusa o conceito de trânsito em nome das diferenças individuais, supostamente atropeladas pelo conceito, mas ela esconde a individualidade das 25 pessoas entrevistadas só pelo número de casos.¹⁵ Sem cair em caricaturas será crucial prestar atenção aos jogos de força nos diversos campos pelos quais o trânsito se movimenta. Mas a utilidade do conceito só vai se mostrar na sua aplicação.

1.3 A educação no Brasil

Sem dar um esboço geral de algumas especificidades do sistema educacional do Brasil, ficaria difícil compreender a trajetória da trânsito que é sujeito desse trabalho. Isso significa também que não pretendo entrar na discussão dos detalhes. Podemos antecipar que o sistema escolar brasileiro - em relação ao objetivo de formar cidadãos que sustentam a democracia através de sua participação - geralmente recebe uma avaliação pouco lisonjeira.¹⁶ A universalização da educação no Brasil começou tarde. Comparado aos países vizinhos, teve um alcance apenas relativamente fraco e desembocou num sistema escolar fortemente segregado.

Há discussões sobre a relação específica da história educacional brasileira com um suposto "modelo universal de educação formal" (Akkari, 2001, p. 163), segundo o qual houve, sobretudo na Europa mas também nas Américas, uma forte democratização, uma massificação na educação pública, no século XX e especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Enquanto Sarah da Silva Telles (2009) entende que o Brasil acompanhou as tendências globais, embora de maneira muito atrasada e em certos aspectos altamente deficitária,¹⁷ A. J. Akkari (2001) prefere uma leitura, em que ele vê no sistema educativo brasileiro não só "uma 'fotocópia' defasada no tempo e de uma qualidade reduzida em relação ao modelo ocidental original". (Akkari, 2001, p. 163) Em vez disso, ele percebe "a constituição progressiva, no Brasil, de um sistema educativo fragmentado, compreendendo várias redes

¹⁵

Várias citações deixam transparecer ambivalências que, via de regra, não são abordadas.

¹⁶

Muitos autores chegam à conclusão de que a educação para todo mundo nunca era prioridade política no Brasil e que, assim, estabeleceu-se uma escola pública de baixa qualidade para os pobres e outra privada reservada para as elites. "[T]omados os últimos oitenta anos, a prioridade da educação se sustenta apenas no discurso retórico". (Frigotto, 2011, p. 242) "Não à toa, o saldo contemporâneo da questão educacional brasileira é o de um enorme déficit, menos de acesso, mas sobretudo de qualidade." (Ramos, 2018, p. 3)

¹⁷

Ela escreve: "A comparação com as sociedades avançadas auxilia na compreensão da dimensão do nosso atraso". Mas ela continua: "Quanto à democratização da educação no Brasil, o País acompanhou as diversas etapas desse processo com suas especificidades, a grande expansão ocorrendo no pós-guerra". (Telles, 2009, pp. 134-135)

de velocidades diversas." (Akkari, 2001, p. 164) Seja como for, no final das contas, as suas interpretações desse sistema educativo não divergem muito uma da outra.

Akkari diferencia quatro períodos da história da escola pública no Brasil. O começo situa-se nos anos 30 do século XX. Pela primeira vez, surgiu um movimento sob a bandeira da Escola Nova e influenciado por intelectuais como Anísio Teixeira, reivindicando a universalização da educação para todos em escolas públicas organizadas pelo Estado. Como Telles mostra, este movimento teve um certo sucesso e, inicialmente, as escolas públicas tiveram uma boa reputação. Não deixa de ser irônico que, mais tarde, a escola pública dos anos 30, vista como escola tradicional, virou décadas depois o contraste para a escola pública moderna, designada como escola popular de massa, tudo o que a classe média não desejava para os seus filhos. (Telles, 2009, pp. 136-137) Mas desde o início, houve conflitos acirrados entre os defensores da escola pública e os advogados de uma escola particular que se reuniram no âmbito da igreja católica, desconfiantes da influência pedagógica dos agentes do Estado. (Akkari, 2001, pp. 164-165) Akkari identifica o segundo momento, breve mas significativo, nos anos 1962 a 1964. O Movimento de Educação de Base, vinculado a uma ala da igreja católica, empenhou-se neste período em levar a educação aos trabalhadores rurais. Foi o momento em que Paulo Freire ganhou destaque e alfabetizar o povo, a população pobre, virou a missão mais urgente na educação. Este momento de emancipação social na educação foi cortado bruscamente pelo golpe militar e a ditadura que seguiria de 1964 a 1985. Mas por mais curto que fosse o período, sua influência a longo prazo no mundo da pedagogia - através das obras de Paulo Freire - dificilmente pode ser superestimada. O terceiro período, o da ditadura militar, era marcada, segundo Akkari, pela despolitização do debate educativo e pelo foco na formação tecnicista. O quarto, enfim, começaria com a abertura gradual no final da ditadura nos anos 80 e aparece, na visão de Akkari, um tanto ambivalente. De um lado, teria com a redemocratização um forte impulso em direção a uma ampliação da educação escolar, as taxas de inscrição na escola aumentaram e o tempo que os alunos passaram lá em média também aumentou. Do outro lado, o pensamento neoliberal dominante promoveu uma onda de privatizações no ramo educacional, o que aprofundou as divisões sociais no sistema educativo brasileiro. (Akkari, 2001, pp. 165, 173-175)

A marca específica do sistema educativo no Brasil que se revelou ao longo dos períodos é a dualidade do ensino público *versus* o ensino particular.¹⁸ Enquanto o primeiro, nunca uma unanimidade, sofreu com a "evasão de parcela significativa da classe média da escola pública a partir

¹⁸

Akkari escreve: "Parece-nos ser a dualidade ensino público/ensino particular a grade de leitura apropriada para analisar o sistema educativo atual no Brasil. A rede pública acolhe a maioria dos alunos, ao passo que a rede particular, elitista, é freqüentada exclusivamente pelas classes dominantes." (Akkari, 2001, p. 166)

de meados dos anos 1960" (Paiva & Burgos, 2009, p. 8), até tornar-se um sinônimo de uma educação fraca para os pobres, o segundo, equipado muito melhor em todos os sentidos, atende às classes dominantes. Até que ponto chegou esta oposição hierárquica entre a rede pública e a rede privada mostra Marcelo Bauman Burgos, que cita um caso que os professores de uma escola pública consideraram como um sucesso: um aluno deles conseguiu uma bolsa para uma escola particular: "Se o êxito escolar se revela [...] pela conquista do direito de estudar na rede privada, não restaria à escola pública massificada senão o trabalho de gestão do fracasso escolar". (Burgos, 2009, p. 95)

Na sua avaliação da educação pública no Brasil, Samara Mancebo traça um retrato parecido. Entre 1930 e 1980 a educação escolar teria entrado num processo de uma expansão quantitativa bem moderada. Só que este aumento no acesso ao ensino "não foi ofertado de maneira democrática". Para as classes populares ficou um ensino profissionalizante, enquanto os ricos foram preparados para uma formação acadêmica. (Mancebo, 2009, pp. 177-178) Para ela, a redemocratização dos anos 80 constitui um "divisor de águas" na educação. Houve avanços indiscutíveis. A política educacional conseguiu baixar, por exemplo, a taxa de analfabetismo e de analfabetismo funcional, embora as duas taxas, depois de uma queda considerável, ficaram em 2005 ainda escandalosamente altas: 11 % o número de analfabetos ao que se somam mais 23,5 % de analfabetos funcionais. (Mancebo, 2009, pp. 180-181) Outro sucesso seria o aumento do número de matrículas nas escolas e a queda do número de alunos com idade desfasada nas turmas das escolas públicas. (Mancebo, 2009, p. 186) Porém, "os avanços no campo educacional, sob a perspectiva quantitativa, apesar de positivos, não têm sido acompanhados por melhorias qualitativas". (Mancebo, 2009, p. 195)¹⁹

Uma explicação pela falta de avanços qualitativos na educação pública brasileira é oferecida por Gaudêncio Frigotto. Na sua análise crítica dos governos que seguiram à ditadura militar, a tendência dominante na política educacional era o pensamento neoliberal. Ou seja, nunca foi prioridade implementar uma universalização da educação de boa qualidade pelo Estado. Ao contrário, o Estado foi visto como incapaz de organizar um sistema de ensino excelente de uma maneira eficiente e, por isso, caberia à iniciativa privada achar soluções no setor da educação.²⁰ Em vez de investir nas escolas públicas, o Estado apoiou empresas privadas empenhadas na gestão de instituições educacionais. Assim, o Estado contribuiu ativamente para aumentar o abismo de qualidade entre as escolas públicas

¹⁹

Como anota Sarah Telles: "democratizamos a escola na base, mas não democratizamos a qualidade, com a evidência dos inúmeros gargalos representados pelo final do Ensino Fundamental, o acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Superior." (Telles, 2009, p. 135)

²⁰

Frigotto fala de uma "ditadura do mercado na educação, na década de 90". (Frigotto, 2011, p. 241) Em relação à política do governo Fernando Henrique Cardoso ele constata: "privatizaram a nação", a "educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil." (Frigotto, 2011, p. 240)

e as privadas. A educação não é mais entendida como um direito individual ou uma condição prévia para a cidadania, mas como um investimento no futuro dos filhos. E quem quiser um bom produto deveria pagar o preço justo para esse produto. (Frigotto, 2011, p. 250) Segundo Frigotto, a convicção que o mercado é superior no fornecimento de uma formação boa²¹ é tão persistente que sobreviveu a mudança dos governos. Mesmo um governo da esquerda, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, investiu na educação, nas parcerias do público e do privado e nem tentou reverter o rumo da política educacional de uma maneira mais fundamental.²² (Frigotto, 2011, pp. 240-242) Na perspectiva de Frigotto, isso foi uma oportunidade perdida que consolidou a situação paradoxal que os melhores cursos no ensino superior público são reservados para os alunos que passaram pelo ensino médio particular. Como comenta Akkari: "É no mínimo estranho que o ensino só se torne 'público' e 'gratuito' quando todos os alunos desfavorecidos foram eliminados". (Akkari, 2001, p. 172)

Focando especificamente na relação da escola com a favela, portanto, não é surpreendente que o retrato seja pouco encantador. No Rio de Janeiro, duas grandes pesquisas nos anos 90 e 2000 dedicaram-se a esta questão. De uma maneira geral, Angela Randolpho Paiva (2009) resumiu esta relação da seguinte maneira: "há uma estreita relação entre a desigualdade estrutural da sociedade brasileira e o *deficit* educacional verificado no País, sendo a escola *na* favela o lugar em que essa *conjunção perversa* se reveste de toda a sua dramaticidade." (Paiva, 2009, p. 28, *itálicos no original*) A autora principal da outra pesquisa, Alba Zaluar (2004), constatou sobre a realidade do ensino: "que continua fabricando analfabetos funcionais e levando os alunos a deixarem a escola". (Zaluar, 2004, p. 120) Quanto aos elementos específicos dessa relação disfuncional, as duas pesquisas estão de acordo: uma instituição carente em infraestrutura e com funcionários que não estão preparados para a sua tarefa encontra uma clientela à qual não pode oferecer muitas perspectivas.

As favelas da cidade do Rio de Janeiro são compreendidas como espaços urbanos segregados. Mesmo que tenha diferenças entre as favelas e dentro de cada favela, existe simbolicamente uma separação distinta com os bairros ao redor. Marcelo Bauman Burgos fala de "efeitos de lugar", ou

²¹

A argumentação de Simon Schwartzman pode servir como um exemplo de uma posição cética em relação ao papel do Estado na educação. Baseado na avaliação de um painel de especialistas em educação, ele constata que as previsões econômicas estão sombrias para o futuro próximo. Logo, o Estado nem teria as condições econômicas necessárias para organizar uma educação de qualidade. A única saída seria a mobilização de recursos adicionais. Faz parte das recomendações do painel: "é necessário também mobilizar recursos privados; estudantes e famílias que podem pagar seus estudos devem fazê-lo, particularmente no ensino superior; empresas devem ser estimuladas a apoiar projetos pedagógicos e a 'adotar' escolas; [...] as escolas precisam interagir cada vez mais com as comunidades em que estão localizadas, beneficiando-se do trabalho voluntário, envolvendo pais e professores em sua administração, e usando sua ajuda para mobilizar as famílias para que mantenham seus filhos na escola e acompanhem seus trabalhos". (Schwartzman, 2004, pp. 137-173, aqui 170-171)

²²

Ele diz: "a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década [os anos 2000 a 2010] se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos", entre as quais ele cita "políticas compensatórias [...] de distribuição de renda", como o programa Bolsa Família, e a "descriminação positiva". (Frigotto, 2011, p. 240) Mas, no fundo, essas mudanças seriam apenas pontuais, o governo "não disputou um projeto educacional antagônico". (Frigotto, 2011, p. 241) Na mesma linha argumentam também Freitas (2007), e Saviani (2020).

especificamente "efeito-favela", usando um conceito de Pierre Bourdieu para enfatizar como o espaço vivido na cidade interfere na vida das pessoas. (Burgos, 2009, p. 59) Para os jovens desses espaços urbanos as escolas públicas, e em alguns poucos casos escolas privadas voltadas para uma clientela mais pobre, dentro da favela ou nos seus entornos, cumprem a tarefa da socialização escolar. As duas pesquisas, a de Zaluar e a de Paiva, Burgos e outros, destacam um choque cultural entre os professores, de um lado, e os seus alunos, no outro. Do ponto de vista dos professores, teria uma nítida contradição entre o ambiente social da favela, marcada pela violência por causa dos conflitos entre grupos de traficantes de drogas e a polícia, por famílias desestruturadas e um estilo de vida pouco propício para a aprendizagem, e a missão educativa da escola. (Paiva, 2009, pp. 30-36) Embora muitos professores sejam de origem de classe média baixa, e socialmente não tão longe de muitos moradores de favela, muitos deles insistem numa "distância cultural profunda em relação aos seus alunos". (Telles, 2009, p. 156) Os alunos estão descritos como potencialmente agressivos e mostrando pouca assiduidade. Mas ao mesmo tempo, a maioria dos professores admitiu que quase não conhece nem o lugar, nem as famílias dos alunos. Burgos chega a conclusão: "O círculo se fecha: o desconhecimento do lugar, o desconhecimento da família e a distância sociopsicológica entre o mundo da escola e o mundo da favela." (Burgos, 2009, p. 84) Embora sob estas circunstâncias a transmissão eficiente do conhecimento seja objetivamente difícil, a responsabilidade pelo fracasso escolar é explicitamente atribuída aos alunos. Burgos constata "significativas barreiras cognitivas e simbólicas" (Burgos, 2009, p. 62) que complicam a compreensão do próprio ambiente de trabalho. Alba Zaluar bate na mesma tecla quando ela resume: "Os depoimentos de docentes e alunos nos mostram que a escola pública está despreparada - considerando a precariedade de recursos materiais e humanos e a falta de projetos pedagógicos - para enfrentar o desafio de garantir a formação de crianças e adolescentes em geral condenados a uma vida breve pela socialização dos códigos da violência que já penetraram os muros escolares." (Zaluar, 2004, pp. 104-105)

Do outro lado, do ponto de vista dos alunos nas favelas, o quadro é o seguinte: eles se deparam com uma instituição que promete transmitir conhecimentos e valores úteis para achar o seu lugar na vida, mas esses conhecimentos e valores não levam em conta a realidade vivida do aluno, ao contrário, eles desvalorizam o convívio social na favela. A música que ele escuta, não é a música certa, ele se vê associado com a violência no seu cotidiano e, de uma maneira geral, o ideal para ser alcançado não se encontra no mundo dele, mas só nos valores da grande sociedade - que manda os policiais e as assistentes sociais no espaço onde ele mora. Na medida em que os alunos compreendem

que a escola não consegue equipá-los para ter essa vida idealizada, eles perdem a motivação.²³ Com referência ao sociólogo inglês Paul Willis, Paiva observa que os alunos entendem muito bem a sua situação, e "dentre os rebeldes e os conformistas, os primeiros seriam aqueles que estão cientes dos limites reais de suas chances de vida." (Paiva, 2009, p. 44) De uma certa maneira, seria o complemento da conclusão de Chantal Jaquet que tinha explicado que a ignorância pode ajudar para superar o realismo que iria sufocar qualquer esperança de ascensão social. (Jaquet, 2015, p. 37) Aqui, a compreensão da realidade escolar, levaria à frustração. Quanto mais esperto, pior. Em todo o caso, os autores confrontam esse realismo dos alunos diante das suas perspectivas com a postura idealista dos professores que ressaltaram o seu papel de educadores que preparam para a vida.²⁴ Dessa maneira, Burgos entende que os professores

lidam com um universo muito mais heterogêneo do que conseguem perceber, e é igualmente certo que, no relacionamento solitário com um alunado que percebe como potencialmente hostil, o que está em jogo é menos um comportamento intrinsecamente violento do aluno e mais a sua resistência à escola tal como ela existe, isto é, uma escola que não é pensada para ele e que, malgrado os esforços dos professores, não consegue interpelar sua realidade, senão para confrontá-la com uma cultura apresentada como superior à sua, ou como normal em face da sua anormalidade. (Burgos, 2009, p. 119)

A questão que se coloca é a do poder de definição do quadro escolar na favela. Diante uma situação na qual o fracasso escolar é a regra, a pergunta é se são os próprios alunos e o seu contexto social de uma suposta cultura da violência que são para ser responsabilizados ou se é a instituição da escola, que pretende que se dedica à formação enquanto, na realidade, a sua tarefa é muito mais complexa.

Uma função da escola na favela, além da transmissão de conhecimentos, é segundo Alba Zaluar, tirar as crianças da rua, o lugar da deseducação. (Zaluar, 2004, p. 80) Para a escola poder cumprir esta tarefa, surgiu a partir dos anos 80 uma multiplicidade de projetos sociais, atrelados às escolas públicas. Esses projetos de atividades esportivas, de reforço escolar, de medidas profissionalizantes, abriram um mercado para as associações de dentro da favela e para ONGs de fora,

²³

Paiva anota: "Os alunos aos poucos percebem a distância que os separa do mundo de 'fora' e se dão conta das poucas chances que lhes são oferecidas para a escolha de suas trajetórias, e fica evidente que a escola por si só não reúne as condições de romper esse ciclo vicioso." (Paiva, 2009, p. 44) Que isso não é nada novo mostra Lúcia de Medeiros que constatou já nos anos 80: "Mas o que chama a atenção é que a escola destinada aos setores populares não consegue garantir sequer o mínimo de eficiência para a qual foi projetada. As crianças sentem que não conseguem ir muito longe nos seus projetos de vida e que estão fadadas a repetir a trajetória de seus pais e familiares." (Medeiros, 1986, p. 103)

²⁴

Alba Zaluar também aponta a discrepância entre a percepção dos professores que entendem que o trabalho educador deles compensa a deseducação pelo ambiente da favela, enquanto os alunos e seus familiares pensam que é na família onde se educa e não na escola. (Zaluar, 2004, p. 89)

que começaram a competir pela inscrição de alunos. (Burgos, 2009, pp. 103-107; Paiva, 2009, p. 26; Telles, 2009, p. 137) Por mais que esses projetos possam ter efeitos positivos para os alunos inscritos neles, o objetivo do controle social está presente também: manter a criança longe da rua e das suas influências maléficas. Zaluar mostra esse vínculo entre o aspecto do controle e as ideias de manter as crianças na favela ocupadas: "No Rio de Janeiro, essa discussão [sobre programas alternativos à escola] esteve centrada na criação de um novo tipo de escola - a de tempo integral ou Ciep -, apresentado como alternativa para os antigos centros de ressocialização de menores infratores". (Zaluar, 2004, p. 80) Ou seja, quem não consegue se encaixar nos projetos sociais, vai receber medidas socioeducativas, para quem os projetos sociais não abriram os horizontes; os horizontes vão se fechar nas instituições socioeducativas.

Embora a antiga FUNABEM, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor que existia entre 1964 e 1990 e que foi mais tarde substituído pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas ou DEGASE no Rio de Janeiro, (Celestino, 2015, pp. 175-239) não possa contar como uma escola, vale mencionar essas instituições mais disciplinadoras nesse contexto. Como alerta Paiva, que o

habitante dos espaços pobres segregados, é visto como ameaçador e é sujeito a toda espécie de preconceitos, discriminações, estigmas e violência física, que o transforma em um outro sempre suspeito, para o qual o remédio usualmente pensado é o maior incremento nas políticas punitivas de segurança e a possibilidade de encarceramento para que o "nosso" possa seguir vivendo a sua esquizofrenia social. (Paiva, 2009, p. 25)

A educação, como é entendida para a favela, oscila, conseqüentemente, entre a formação e o controle disciplinar. Akkari leva a entender que a prioridade do Estado frente a essa alternativa não é a formação:

Em 1997, [...] o custo mensal médio por menor internado numa instituição da Febem [Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor] é [...] 24 vezes o que se gasta por aluno escolarizado na rede estadual de São Paulo. O descompromisso do Estado para com a educação espelha-se no fato de que se gasta muito mais para manter jovens num sistema carcerário absurdo do que para preparar a inserção socioeconômica dos alunos da rede pública. (Akkari, 2001, p. 171)

Poder-se-ia observar que o retrato do sistema escolar brasileiro está demasiadamente generalizado e ignorando detalhes que poderiam diferenciar uma posição ou outra. A intenção aqui não é entrar na discussão específica das questões expostas, mas só descrever as grandes linhas para

facilitar a compreensão da trajetória de uma história de vida. É incontestável que a universalização do ensino escolar no Brasil começou tarde, também em relação aos países vizinhos, e que é um sistema altamente segregado. Lembrando a argumentação de Dubet, Duru-Bellat e Vêréout (2012) que quanto mais tempo os alunos de diferentes meios sociais ficam juntos numa mesma escola, melhor as chances que a escola possa contribuir para diminuir a reprodução social, podemos constatar que no Brasil sempre foi e ainda é quase inimaginável que crianças de classes sociais diferentes frequentem a mesma escola. Desde o início, o sistema mantém as crianças de classes diferentes separadas. Ainda assim, tem discussões sobre a contribuição da escola à reprodução social, mas só porque alguns defendem que a reprodução social era garantida na base de outros parâmetros sociais que nem seria possível ainda detectar uma contribuição significativa da escola. (Akkari, 2001, pp. 174-175)

Podemos constatar a violência simbólica que Thin descreveu na relação das classes populares com a escola. Burgos fala de um "estranhamento radical" entre os professores da escola pública e os seus alunos. (Burgos, 2009, p. 65) Do mesmo jeito, foi possível encontrar uma expansão da educação para além da escola. Como Garcia explicou, nas classes médias os pais tenderiam a se "profissionalizar" e investir cada vez mais em cursos e atividades para garantir a vantagem relativa dos seus filhos no sistema educativo, enquanto as classes populares receberiam medidas para tratar de problemas de aprendizagem. Para a classe média alta no Brasil, há muito tempo, é corriqueiro investir em cursinhos de preparação ou em cursos de língua estrangeira, enquanto para os pobres sobram projetos sociais. Isso não quer dizer que o percurso da educação no Brasil e em outros lugares é parecido. Mas tem elementos, sim, que podem ser relacionados com os discursos globais sobre educação. Uma diferença entre o Brasil e a França, objeto de vários textos aqui citados, por exemplo, seria o tamanho da desigualdade social, uma modalidade onde o Brasil está habitualmente entre os primeiros países no mundo, que se reflete no sistema educativo, onde meras desigualdades viram "desigualdades abissais". (Paiva, 2009, p. 46)

1.4 O campo social da favela

Depois desta visita rápida pelo sistema escolar brasileiro, é necessário tratar também alguns aspetos chave das favelas no Rio de Janeiro. Como já foi dito na parte anterior, no imaginário tem um vínculo forte entre as favelas - territórios urbanos que muitas vezes tiveram origem em ocupações pela população e são caracterizadas pela informalidade e a precariedade de serviços públicos²⁵ - e a

pobreza e a violência urbana no Brasil. Visto de fora, a favela parece equivalente a uma concentração de todo tipo de problema. Como Fernanda de Moraes Ribeiro constata, mesmo que tenha tido mudanças significativas nas últimas décadas - o acesso à água, luz e educação era bem mais complicado em meados do século XX do que hoje em dia - a representação da favela no discurso público quase não mudou. Nos anos 50 e 60 foi a teoria da marginalidade que orientou as leituras das favelas, que eram vistas como o lugar da pobreza, da criminalidade, da desorganização social, e especificamente de famílias desestruturadas e de promiscuidade. Hoje, a teoria da marginalidade está fora de moda, mas o diagnóstico está parecido, a favela ainda é o lugar da pobreza, da violência, da promiscuidade e das famílias desestruturadas. (Ribeiro, 2009, pp. 201, 204-207) É por causa disso que Paiva fala que a favela sempre servia como "o outro" para as elites sociais, ela representava tudo que eles abominavam, os bárbaros dentro do próprio país, o lado ainda não civilizado. (Paiva, 2009, p. 25)

Esta compreensão da representação da favela não ficou isenta de críticas. Licia Valladares (2005), por exemplo, fala de vários dogmas em torno da favela, que não seriam corroborados pela realidade social. A favela, via de regra, seria apresentada como um lugar específico e homogêneo da pobreza urbana que, em grande parte, determina o comportamento dos seus moradores. Como dados censitários comprovam que teria uma grande diversidade interna nas favelas e que nem seria fácil diferenciar a favela de outros territórios urbanos, Valladares procura quem se aproveita desses dogmas, e acha uma coligação de políticos, moradores de favela, representantes de ONGs e pesquisadores sociais que tira o seu lucro destas distorções da realidade.²⁶ (Valladares, 2005, pp. 149-151, 158-162)

No entanto, mesmo aceitando que as favelas não sejam homogêneas, e sim, diversas, e que nem sempre seja a pobreza ou a violência a marca exclusiva delas, pode haver boas razões de considerar o conceito favela importante para poder dar sentido a vivências urbanas específicas. Com referência a Bourdieu e seu conceito de "efeitos de lugar", Marcelo Bauman Burgos constata: "No caso do Rio de Janeiro, a favela, embora não seja a única, é a forma espacial mais notoriamente marcada pelo efeito da segregação urbana." Isso porque "os espaços da cidade podem produzir importantes

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística trata as favelas sob o rótulo "aglomerado subnormal", uma "ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia". (IBGE, 2021)

²⁶

Chama a atenção que Valladares só aceita dados censitários para colocar em xeque o conceito de favela - e refutar um grande número de pesquisas nas ciências sociais. É indiscutível que existe uma grande diversidade entre favelas diferentes como também internamente. Mas com esse purismo conceitual seria difícil de usar conceitos como "cidade" ou "escola" ou até "classe social", porque levando em conta todas as diferenças internas entre os fenômenos assim denominados, os conceitos dissolver-se-iam numa grande complexidade, onde teria diferenças tão radicais entre uma cidade e outra ou entre uma escola e outra que não se justificaria usar a mesma palavra para fenômenos tão desiguais. Para explicar o fato de que tantos pesquisadores compartilham certas ideias sobre a favela, ela lança mão do argumento que os pesquisadores sociais misturam a prática intelectual com a militância política. "Em suma, estudar as favelas, e acreditar nos dogmas, é um procedimento 'politicamente correto', no qual se reúnem duas dimensões, a intelectual (estudar o que é diferente e valorizá-lo) e a militante (ajudar os estigmatizados)." (Valladares, 2005, p. 162) Acreditamos que os dogmas na realidade acadêmica nem sejam tão consolidados e que um pesquisador social, até um certo ponto, pode também ser um militante político - sem prejudicar a validade dos seus resultados de pesquisa.

assimetrias políticas, fortes *identidades*/rivalidades locais, preconceitos e ressentimentos mútuos, e até mesmo *estigmas*'. (Burgos, 2009, p. 59, *itálicos meus*) O que importa aqui é exatamente essa combinação de fatores potencialmente contraditórios, de um lado, a falta de muito, de educação, de moradia digna e a sobra de violência, mas do outro, a questão da identidade forte com esse mesmo lugar. E é exatamente a maneira específica como essa formação social concreta, como o espaço social reificado, como Bourdieu o chama, se relaciona com o espaço físico da cidade²⁷ e o que isso significa para os atores inseridos neles, que precisa ser analisada, "Sob pena de se sentirem *deslocados*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes. Pode ser a posse de um certo capital cultural, cuja ausência pode impedir a apropriação real dos bens ditos públicos ou a própria intenção de se apropriar deles." (Bourdieu, 2008, p. 165, *itálicos no original*) O espaço fora da favela coloca exigências específicas, como o espaço dentro da favela também o faz.

Resumidamente, tratarei dos seguintes aspectos importantes relativos às favelas: as questões da violência, da estigmatização, da identidade e da representação. Faço isso com referência a duas favelas cariocas: os complexos de Mangueira e de Manguinhos, porque os dois têm uma relevância especial para poder compreender a trajetória analisada aqui. Tanto Mangueira como Manguinhos situam-se na zona norte da cidade, nem cinco quilômetros distantes uma da outra. Trata-se de uma região que já era industrial e sede de várias empresas, mas que hoje em dia ficou mais decadente neste aspecto. Enquanto o complexo da Mangueira, composto por uns 17.000 moradores segundo dados oficiais,²⁸ ocupa os morros vizinhos à Quinta da Boa Vista e é famoso por sua escola de samba Estação Primeira da Mangueira, o complexo de Manguinhos, vizinho do palácio da Fundação Oswaldo Cruz, é plano e abrange 16 comunidades que abrigam umas 36.000 pessoas.²⁹ Em relação à Mangueira, onde as moradias nos morros remontam ao século XIX, Manguinhos é bem mais jovem como bairro. Em meados do século XX chegaram os primeiros moradores e ainda no fim do século XX um terreno grande foi utilizado para receber pessoas que foram removidas de outras áreas da cidade.

Acreditando nos professores da pesquisa da equipe de Paiva e Burgos, uma cultura da violência seria a marca da favela. Mas como se mostra essa cultura? É certo que estaria relacionada

²⁷

Bourdieu explica os efeitos espaciais em bairros humildes da seguinte maneira: "o bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que o habitam, e que, em troca, o degradam simbolicamente, porquanto, estando privados de todos os trunfos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, eles não têm em comum senão sua comum excomunhão. A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na desposseção tem também como efeito dobrar a desposseção". (Bourdieu, 2008, p. 166) Quanto à homogeneidade, vamos ter que verificar até que ponto existe. Mas que a moradia num lugar específico influencia a possibilidade de participar nos "diferentes jogos sociais" nos parece evidente.

²⁸

Os dados são disponíveis no site data.rio do Instituto Pereira Passos da Prefeitura do Rio de Janeiro e referem-se ao censo de 2010. (IPP, 2021) O número exato de habitantes do bairro Mangueira indicado no site é de 17.835.

²⁹

O número exato para 2010 é 36.160 segundo o Instituto Pereira Passos, mas tudo indica que o número real é bem mais alto. Nas atividades políticas locais trabalhava-se com o número de 65.000 pessoas na mesma época do censo. É provável que o número realista se encontra em algum lugar no meio.

com atividades ilegais como o roubo e o tráfico de drogas. Diante da relativa ausência do Estado nestes territórios, teria uma certa lógica que criminosos escolhessem a favela para não serem molestados pela polícia no dia a dia. Antigamente eram chamados de malandros, pessoas que viviam de pequenos atos ilícitos em vez de trabalhar e que já entraram no folclore da cidade do Rio de Janeiro. Mas com o tempo, o negócio mudou, as armas tornaram-se mais pesadas e o lucro cresceu a partir da entrada da cocaína no tráfico de drogas nos anos 80. Zaluar comenta: "Com a aposentadoria desse criativo malandro [...], outro personagem, muito mais sinistro, [...] surgiu: o bandido." (Zaluar, 2004, p. 61) O aumento drástico das possibilidades de lucro levou a necessidade de proteger o terreno e atraiu outros interessados numa parcela desse lucro, em primeiro lugar, os policiais. O resultado foi que, em muitas favelas, instalaram-se grupos armados de traficantes de drogas. Confrontos armados entre traficantes e policiais ou entre grupos rivais acontecem há décadas. É claro que tem diferenças. Existem favelas onde o comércio de drogas é forte e outras onde é mais fraco. Existem favelas onde existem acordos estáveis entre tráfico e polícia e, por causa disso, poucos confrontos, e existem zonas instáveis, onde há frequentemente tiroteios. Existem até favelas sem tráfico de drogas. Mas muitas destas são controladas por outros grupos armados, chamados milícias, muitas vezes formadas por policiais da ativa ou policiais expulsos. Se eles não investem no tráfico de drogas, eles procuram lucro de outras maneiras, por exemplo, exigindo taxas pelos comerciantes ou explorando jogos ilegais de azar. O que é parecido é que se trata de zonas onde o Estado é presente de uma maneira muito seletiva. Onde há o tráfico, a polícia não entra para fazer valer a lei, mas para receber suborno ou guerrear contra traficantes. Onde há a milícia, eles levantam impostos por conta própria e nem tem como chamar a polícia porque são colegas deles.³⁰

Em vez de falar de uma cultura de violência, faria mais sentido de destacar a necessidade de conviver com grupos que fazem as próprias regras e sem acesso a um estado de direito. Foi mencionado a ambivalência dos moradores em relação aos criminosos. (Ribeiro, 2009, pp. 204-205) Perante esta situação, aparentemente, esta postura mostra uma certa racionalidade. Com o traficante precisa-se conviver no dia a dia. Mas do policial, via de regra, não se pode esperar nada de bom, sendo morador de uma favela. Militando, por exemplo, por direitos humanos dentro de uma favela, significa que a polícia vai interpretar isso como uma defesa do tráfico, enquanto os traficantes vão tentar usar esta intervenção a seu favor. De uma certa maneira - uma maneira bem bruta -, o tráfico assume

³⁰

Alba Zaluar, citando uma pesquisa que atribui os assassinatos no Rio de Janeiro dos anos 90 ou a grupos de extermínio ou a traficantes ou à polícia, escreve: "O problema reside na dificuldade de separar essas três categorias e comprovar a autoria das mortes. Ora, policiais corruptos agem como grupos de extorsão que podem ser rotulados de grupos de extermínio. Quadrilhas de traficantes e assaltantes não usam métodos diferentes dos primeiros, e tudo leva a crer que a luta pelo butim entre eles estaria levando à morte os seus jovens peões." (Zaluar, 2004, p. 68)

algumas funções estatais: tem certas regras internas, tem até uma certa segurança que funciona melhor do que fora da favela, quase não tem roubo ou furto na favela porque é proibido pelo tráfico. No caso de conflitos entre vizinhos procura-se o tráfico.³¹ As sanções são rígidas. Zaluar fala de uma "sociabilidade negativa" (Zaluar, 2004, p. 68), baseada na lei do mais forte. O que isso exige do morador, é uma certa agilidade na convivência. Não é interessante ter conflitos com os detentores de poder; como os caminhos formalizados de direito, na maioria dos casos, não estão disponíveis, tato e esperteza no trato com as pessoas podem ajudar. Mas nem sempre podemos escolher a situação.

Uma coisa é certa, o quadro da violência nas favelas está mudando. A violência estrutural sob a forma de condições precárias de moradia ou de ameaças de despejo pode ter sido maior há algumas décadas, mas os malandros ou marginais de outrora procuravam mais um esconderijo seguro e tinham pouco interesse no poder local. Quando se traficava, vendia-se maconha. Com a entrada da cocaína no mercado de drogas nos anos 80, aumentou a possibilidade de lucro e a necessidade de defender o seu território. As armas ficaram mais pesadas e os conflitos relacionados com o tráfico de drogas ficaram mais sangrentos. Com a chegada do crack no final dos anos 90, a miséria social trazida pelas drogas ficou mais visível nas favelas. Zaluar adverte contra o perigo de romantizar os bandidos de antigamente e de enxergar um tipo de Robin Hood neles que roubavam para dar aos pobres. (Zaluar, 2004, pp. 58-59) Mas nos anos 80 e 90 os traficantes ainda tinham um interesse em preservar a sua relação com a comunidade onde atuavam. (Alvito, 2001, pp. 36-39, 60) Afinal, um mínimo de respeito por parte dos moradores poderia aumentar a sua própria segurança e muitos deles eram crias da comunidade e tinham laços sociais com os moradores. Isso também mudou. Talvez possamos dizer que também o tráfico de drogas tomou um caminho neoliberal. Os traficantes ficaram cada vez mais jovens e sem vínculo com o lugar e, o que antigamente era impensável, começaram a cobrar dos moradores nas áreas onde atuam. Aprendendo com as milícias: se algo servir para aumentar o lucro, é viável.

Chantal Jaquet destacou que a estigmatização pode ter um papel importante no processo de tornar-se um trânsfuga. A pressão de superar uma humilhação pode liberar forças antes desconhecidas. (Jaquet, 2014, p. 71) Ocasões de se sentir discriminada, geralmente não faltam para moradores de favelas. E de uma maneira ou de outra, muitas estão relacionadas com a questão da violência, os efeitos da presença seletiva do Estado. Começa com o fato que qualquer morador, nos olhos da polícia,

31

Boaventura de Sousa Santos pesquisou, aliás, investigou, o assunto do "pluralismo jurídico" (Santos, 2015, p. 104) na favela carioca Jacarezinho, vizinha direta de Manguinhos, no início dos anos 70. Ele constatou uma "ordem jurídica interna, paralela (e, por vezes, oposta) à ordem jurídica oficial do Estado" (p. 102), um "sistema jurídico subalterno" que funciona pela associação dos moradores que tenta, até um certo ponto, resolver conflitos internos, onde não tem acesso ao "sistema jurídico dominante". (p. 106) Os tempos mudaram desde então, as associações de moradores dependem hoje do poder do tráfico. Mas essa ordem na base dos interesses do tráfico não deixa de ser uma ordem jurídica interna e paralela à ordem oficial.

é culpado até que se comprove o contrário. Se não fomos vistos como cúmplices dos criminosos, pelo menos, potencialmente poderíamos estar encobrindo alguma coisa. Um controle efetivo da polícia não existe e com quem se poderia prestar queixa? Essa fama de ser, em maior ou menor grau, um emissário dessa cultura da violência é persistente fora da favela: quanto mais escura a pele e miserável a roupa, pior o tratamento. Isso faz com que, as pessoas procurando emprego, procurem esconder o endereço da favela. Está certo que esta discriminação não atinge todos os moradores do mesmo jeito, mas o estereótipo, de uma maneira geral, funciona perfeitamente. A Mangueira, muitas pessoas devem ainda associar com samba e carnaval, mas Manguinhos já significa "faixa de Gaza"³² e tiroteio.

A estigmatização bem-intencionada, se for o caso, nem é muito melhor que esta estigmatização mal-intencionada. Falo aqui de um certo paternalismo que alguns representantes políticos, assistentes sociais ou outras pessoas de fora mostram quando chegam na favela para ajudar. Mas falo também de experiências como a seguinte: Numa conferência no exterior, a interprete me abordou sorridente só para perguntar, quem era que tinha me ensinado como chegar na universidade. Ela não poderia ter achado uma maneira mais eficiente para me mostrar que sentia que eu estava num lugar que ela achava que não era meu, que estava *déplacée*. O que é pior, é que a discriminação do lado de fora se reproduz dentro da favela.³³ Pessoas que do lado de fora são vistos como favelados, dentro da comunidade maltratam aqueles que estão na miséria. Existem rivalidades entre moradores antigos e novatos, entre nordestinos e negros, existe, por vezes, uma censura moralista forte que lança mão dos mesmos clichês que pairam sobre a favela como um todo, a pobreza, a promiscuidade e, em geral, a indecência moral. Mas como Jaquet apontou, esta estigmatização pode se tornar uma motivação para o ativismo político, o engajamento social.

Um lugar violento, caracterizado pela ausência do Estado e a concentração de problemas sociais, os moradores discriminados pelas pessoas de fora, tudo isso são aspectos que fazem parte da realidade local. Porém, a favela é muito mais que isso, ela também significa que lá existe todo um mundo para se descobrir e viver. A vivência, mesmo inserida num ambiente problemático, não se prende só a uma leitura exclusivamente negativa que lá é um lugar de muitas deficiências. Ao contrário, pode produzir momentos positivos que fundam uma identidade forte com o lugar. Até pode criar um orgulho - variando os efeitos de lugar um pouco - em vez de só vergonha. No caso da Mangueira, isso é muito óbvio pela presença da escola de samba e de toda a história cultural em volta dela, os

³²

Coloquialmente, a via que atravessa as comunidades de Manguinhos, a Avenida Leopoldo Bulhões, foi batizada assim.

³³

Boaventura de Sousa Santos já tinha observado nos anos 70 que a "segregação das zonas miseráveis cria uma forma de apartheid social dentro da favela." (Santos, 2015, p. 297)

compositores famosos, os desfiles do carnaval e também o contato permanente com pessoas ilustres de fora da favela. Vale lembrar que o samba não é só uma manifestação de uma cultura popular no Brasil - longe do suposto patamar da cultura legítima³⁴ - mas é peça central da identidade nacional. Deve se acrescentar ainda que o fato que o tráfico na Mangueira controla a escola de samba há várias décadas nunca impediu a visita da fina flor da sociedade carioca na quadra dessa escola de samba. Se quisermos, a cultura da violência e a cultura do samba existem lado ao lado.³⁵

Boaventura de Sousa Santos já tinha começado a recalibrar o olhar à favela no seu estudo sobre o direito dos oprimidos. A favela, segundo ele, não seria só um lugar da ausência do Estado, uma zona sem regra nem lei, mas sim um lugar onde as classes populares desenvolveram todo um sistema alternativo para resolver litígios. (Santos, 2015) Abordando o assunto de um ângulo diferente, a urbanista Paola Berenstein Jacques destaca que a favela, longe de ser um espaço de desordem, carente de organização, historicamente surgiram práticas espaciais específicas, relacionadas com os processos de construção de abrigos nas favelas. Muitas vezes situadas em territórios pouco propícios para a construção, morros íngrimes, e sem planejamento central, o surgimento de uma favela é um processo gradual que sempre continua e nunca chega a um fim e que requer, via de regra, a colaboração entre vizinhos. Este processo de construção contínua e de cooperação entre os moradores teria promovido um senso forte de coletividade. O caráter labiríntico das vielas pequenas, por sua parte, teria influenciado o jeito de se movimentar, a necessidade de andar com ginga. O samba então, segundo Jacques, é a perfeita expressão desta experiência vivida na favela.³⁶ Jacques sintetiza isso numa "estética de favela" marcada pelo fragmento, pelo labirinto, pela coletividade, um talento para a improvisação e a ginga. Pode-se observar que isto se equivale a uma idealização da favela. Mas o que importa aqui é menos se esta estética da favela chega a ser um fato. O que importa é que a própria favela pode ser entendida como uma fonte de identidade, uma maneira de vivenciar o mundo que não se resume a um déficit em relação à cidade formal - ou à cidade dita formal, como Jacques diria.

34

Em relação à cultura legítima, veja o capítulo 2.3.1. Acreditamos que isso possa ser uma diferença importante entre o Brasil e a França, que as classes dominantes no Brasil nunca se definiram através de uma cultura erudita, superior à cultura popular.

35

É verdade que algumas escolas de samba de elite carnavalesca começaram a fazer ensaios também fora das comunidades sedes destas escolas para facilitar a participação das classes médias, poupar estas do constrangimento de ir à favela. Mas na Mangueira a quadra na comunidade ainda é a referência central.

36

Ela escreve: "Do caso mais extremo em que a favela era removida e seus habitantes relocados em conjuntos habitacionais cartesianos modernistas, até o caso mais brando atual, em que os arquitetos passaram a intervir nas favelas existentes visando a transformá-las em bairros, a lógica racional dos arquitetos e urbanistas, ainda prioritária, acaba impondo sua própria estética, quase sempre a da cidade dita formal. Para que se torne possível a boa integração com o resto da cidade, a favela deve se tornar um bairro formal comum." Ela continua com a pergunta: "Por que não assumir de uma vez a estética das favelas sem as imposições estéticas, arquitetônicas e urbanísticas dos atuais projetos de urbanização, que acabam provocando a destruição da arquitetura e do tecido urbano original da favela para criar novos espaços sem identidade própria, dos quais, muitas vezes, a população local não se apropria, e que ficam rapidamente deteriorados e abandonados?" (Jacques, 2001, pp. 13-14) Jacques continua relacionando a paisagem da favela com a obra de um dos artistas mais importantes brasileiros, Hélio Oiticica, constatando quanto a obra dele deve a sua convivência na Mangueira.

Também mostra que as intervenções urbanas que prometem melhorias seguem uma lógica de dominação. Um certo sentido de coletividade na vida cotidiana existe simplesmente pelo fato da proximidade espacial. Na minha infância, era normal que o direito à educação se estendia aos adultos da vizinhança. Pela peculiaridade do lugar, a convivência com várias atividades ilícitas, essa identidade, muitas vezes, encontra-se transversal aos padrões dominantes de certo e errado - o que não quer dizer que ela as nega.

Em tese, é possível morar numa favela mantendo-se longe do jogo interno. Mas isso quer dizer, que não se vive no espaço social da favela. Envolvendo-se com este espaço social significa que a questão da representação se coloca. Porque qualquer um que chama atenção internamente precisa-se posicionar em relação aos representantes locais, não tem como ficar em cima do muro. Tradicionalmente, todas as favelas têm associações de moradores. Antigamente, foram eles que funcionaram como interlocutores do poder público para resolver problemas da comunidade. Muitos dos presidentes dessas associações tornaram-se cabos eleitorais de políticos com o tempo. Marcos Alvito explica o papel chave dos presidentes das associações que seriam mediadores entre todos os interesses que se cruzam na favela, políticos oferecendo projetos e pedindo votos, traficantes defendendo a sua área. Mas ele deixa claro: "No que diz respeito aos moradores, não é o fato de serem presidentes que os torna líderes comunitários, e sim o contrário: por serem líderes comunitários é que se tornam presidentes." (Alvito, 2001, p. 132) Mas esses tempos já se foram. Hoje em dia, você não precisa ser um líder comunitário para se tornar presidente. Você precisa ser indicado por quem está no topo da pirâmide de poder, ou seja, pelo tráfico. O papel de mediador, no entanto, continua, porque o diálogo direto entre políticos e traficantes não é possível.

Quem quiser engajar-se em projetos dentro da favela, cedo ou tarde, e caso que tenha recursos financeiros envolvidos mais cedo, vai ter que lidar com os poderes locais, vai ter que saber lidar com sensibilidades e vaidades pessoais, vai ter que entender as relações interpessoais abertas e as mais escondidas. Resumindo, projetar-se como liderança na favela, significa que é necessário saber andar num pântano,³⁷ porque, frequentemente, as aparências enganam, e é preferível evitar os mecanismos para resolver conflitos por causa dos riscos implícitos. Se o trajeto de trânsito não é compreendido só como fuga, mas como um trajeto que atravessa o espaço social, é preciso aprender rapidez e

³⁷

Boaventura de Sousa Santos já tinha comentado em relação à sua pesquisa na favela de Jacarezinho uma diferença chave entre o funcionamento da política dentro e fora da favela. Enquanto fora constata-se uma dramatização - por razões de marketing e de mobilização - de questões que nem teriam uma importância vital, em sociedades que funcionam na base das relações interpessoais - entre as quais ele conta as favelas - seria o oposto, conflitos potencialmente perigosos estão sendo tratados como algo banal. Nas palavras dele: "Enquanto as sociedades de massas, dominadas por relações uniplexas, garantem a sua sustentabilidade pela dramatização do trivial, as sociedades face-to-face, dominadas por relações multiplexas, fazem-no pela trivialização do dramático." (Santos, 2015, p. 219) Nos anos 70, o grande perigo eram os agentes da ditadura militar, enquanto hoje o perigo provém dos agentes da violência, dos traficantes e dos policiais.

flexibilidade neste laboratório pedagógico, às vezes, cruel. São lições que num ambiente mais bem protegido talvez se aprenda com mais dificuldade. A análise do percurso de trãnsfuga neste trabalho vai ter que abordar a relação entre os espaços físico e social transcorridos para poder compreender como as posições de vários atores nestes espaços contribuíram para o desvio do percurso. Para esta empreitada, as teorias de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Didier Eribon, que serão tratados no próximo capítulo, fornecem bons instrumentos.

CAPÍTULO II

Entre o *habitus* coletivo e as disposições individuais

Como o capítulo anterior mostrou, meu trabalho se baseia principalmente nos conceitos e teorias de um grupo de sociólogos franceses. Especificamente e acima de tudo, trata-se das obras de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Didier Eribon. Este capítulo focaliza as abordagens teóricas e os conceitos analíticos desses autores e a sua relevância no contexto da minha pesquisa. Existe uma proximidade tanto em relação aos objetos de pesquisa, quanto à abordagem geral ao assunto entre os três pesquisadores, ou seja, para todos eles, o sistema educativo e a questão da desigualdade social - ou sendo mais preciso: a contribuição do sistema educativo à desigualdade social - estão no centro de interesse. Todos entendem que a pesquisa sociológica está relacionada com uma postura política, ou seja, que ela deveria fornecer dados e argumentos para poder mudar a realidade social. E, finalmente, os trabalhos dos três se inserem numa tentativa de desenvolver uma teoria da ação que reconheça a importância dos atos dos atores individuais - que esses não perdem qualquer valor explicativo diante das grandes estruturas socioeconômicas e seriam meras consequências dessas estruturas - sem abrir mão do peso que essas estruturas sociais têm para o comportamento dos atores individuais. Todos os três se distanciam claramente de abordagens da escolha racional que entendem o indivíduo como um sujeito que controle racionalmente os próprios atos sociais.³⁸

Devido ao alcance da obra em geral e também devido ao fato que as pesquisas dele formam uma base importante tanto para Lahire como para Eribon, Pierre Bourdieu ocupa aqui a posição central. Os conceitos por ele popularizados, como *habitus*, campo ou capital são componentes chave no fundamento teórico do meu trabalho. Vou começar, portanto, com a exposição desses conceitos antes de abordar as críticas de Bernard Lahire a estes conceitos e as modificações que ele propõe. Terminarei este capítulo com a contribuição de Didier Eribon para a análise das trajetórias das transfugas.

2.1 Pierre Bourdieu - as práticas sociais, o campo, os capitais e o *habitus*

O objetivo deste trabalho é reconstruir e analisar sociologicamente a trajetória de uma transfuga, quer dizer, uma pessoa desclassificada por cima (Lahire, 2001, p. 53), através das

³⁸

Nas entrevistas que Bourdieu deu a Loïc Wacquant ele é muito claro sobre a sua posição no campo da sociologia: "De manera más general, esto ilustra gran parte de la dificultad de mi posición en el campo sociológico. Por un lado, puedo parecer muy cercano a los 'Grandes Teóricos' (especialmente a los estructuralistas) porque insisto en sostener la existencia de configuraciones estructurales que no pueden ser reducidas a las interacciones y prácticas a través de las cuales se expresan. Simultáneamente, siento gran parentesco y solidaridad con los investigadores que 'se ensucian las manos' (particularmente los interaccionistas simbólicos y todos aquellos que, mediante la observación participante o el análisis estadístico, trabajan para descubrir y desmitificar las realidades empíricas que los Grandes Teóricos ignoran, porque miran la realidad social desde las alturas), aun si no puedo coincidir con la filosofía del mundo social que a menudo subyace a su interés en la minucia de las prácticas diarias, interés que les ciene impuesto en realidad por esa 'visión en primer plano [*close-up view*]' y por su miopía teórica o ceguera a las estructuras objetivas, a las relaciones de fuerza que no son inmediatamente perceptibles." (Bourdieu & Wacquant, 2005, pp. 170-171) Lahire está igualmente claro sobre a posição dele, privilegiando o ator individual na sua pesquisa sem cair na armadilha de acreditar na liberdade individual desse mesmo ator (Lahire, 2001, pp. 12, 21).

experiências vividas, destacando principalmente o papel dos ambientes de socialização e das instituições de formação. Sobre todos os aspetos possivelmente relevantes aqui, a obra de Pierre Bourdieu oferece entendimentos básicos. Já nos anos 60 ele publicou junto com Jean-Claude Passeron *A Reprodução*, um clássico da sociologia da educação onde eles desafiaram a noção meritocrata da escola como uma instituição socializadora que oferece a todos os alunos as mesmas condições, o que, dependendo dos talentos individuais, teria resultados diferentes, mas, via de regra, transformaria jovens em cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos cívicos, integrando-os assim na sociedade democrática. (Bourdieu & Passeron, 2012) Segundo Bourdieu e Passeron, essa versão não passava de uma ideologia que teria como objetivo mistificar a realidade. Longe de ser uma instituição visando a redução das desigualdades sociais, as escolas teriam a função de, exatamente, reproduzir essas desigualdades, aplicando violência simbólica contra uns, alunos e alunas das classes populares, desvalorizando suas experiências e aumentando a possibilidade de um fracasso escolar destes alunos, enquanto alunos oriundos das classes dominantes experimentariam uma afirmação cultural. O sistema educativo na França, mas também em outros países, estaria assim programado para reproduzir a dominação das elites sociais. Não pretendo discutir extensivamente essa obra, mas o argumento de que instituições educadoras podem ser espaços de violência e dominação, mesmo que a missão declarada seja a formação e o fomento dos alunos, certamente é válida e muito pertinente.

Ao longo da sua carreira acadêmica, Bourdieu continuou elaborando uma teoria das práticas sociais. Simplificando, poderia se dizer que é sempre necessário desconfiar das declarações que pessoas ou instituições fazem sobre si mesmas. Em vez disso, deveria se buscar uma observação e uma análise minuciosa dos atos dos atores sociais no espaço e no tempo. O espaço social é concebido como caracterizado por lutas e por posições estratégicas de poder. Isso não descarta a possibilidade de cooperação entre os atores, mas também essas interações pacíficas precisam ser compreendidas levando em conta o pano de fundo de um campo de forças, de posições de poder. O acesso a essas posições de poder, segundo Bourdieu, sempre depende dos capitais que estão à disposição dos atores sociais. Capital é um conceito complexo que pode abranger tudo que possa virar uma vantagem nos conflitos sociais, mas as formas mais difundidas são o capital econômico, o capital social e o capital cultural. O fator tempo é importante porque os atores sociais sempre estão marcados pelas suas experiências. Dependendo do contexto em que eles crescem, os atores vão desenvolver comportamentos e juízos de valores diferentes. Dessa maneira, as relações sociais nunca são estáticas e sempre dinâmicas porque os atores só podem ser entendidos levando em conta esse conjunto de disposições comportamentais. Bourdieu utiliza o termo *habitus* para descrever essas disposições que,

de alguma maneira ou de outra, traduzem a posição de classe de qualquer ator social em tendências de se comportar ou em preferências de gosto. Bourdieu chega a resumir essas relações conceituais numa fórmula matemática: "[(*habitus*) (*capital*)] + campo = prática" (Bourdieu, 2010, p. 176). Vamos começar aqui com uma análise mais de perto do conceito "campo".

2.1.1 O campo e as práticas sociais

Nas suas análises da sociedade francesa, a noção de "campo" é uma das mais importantes. Segundo Bourdieu, o espaço social pode ser compreendido como uma multiplicidade de campos. Cada campo tem as suas próprias regras que, de uma maneira geral, são aceitas pelos atores nesse campo e uma finalidade que, supostamente, seria o objetivo perseguido por todos os atores num campo. No campo da política essa finalidade seria o poder, no campo da educação uma formação para todo mundo, no campo do direito seria a justiça. Embora, na realidade, possa ter muitas finalidades diferentes e até contraditórias num campo, existe uma ilusão que a finalidade principal seria uma só. Falando de educação, por exemplo, poderíamos constatar brigas pelo poder, ou pela carreira pessoal de atores, mas a ilusão compartilhada por todos os participantes nesse campo seria, até um certo ponto, que o objetivo final seria como melhor formar jovens. Dessa maneira, a sociedade pode ser dividida em vários campos e em todos esses campos pode-se constatar lutas por posições melhores entre os atores, mas em cada campo os meios que estão sendo usados nesses confrontamentos podem divergir. O que é importante, é que a noção do campo permite entender o mundo social como um mundo de relações objetivas entre as posições dependendo do poder dos atores que é definido pelo capital que eles disponham. Na entrevista com Wacquant, Bourdieu diz:

[...] un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya podedión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones [...]. (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 150)

Bourdieu se refere explicitamente a metáfora do jogo quando ele fala do campo. Como um jogo tem certas regras que precisam ser aceitas pelos participantes, isso também é verdade nas competições nos campos diversos (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 151). E como as regras entre os jogos diferentes

divergem, as regras não necessariamente podem ser transferidas de um campo a outro. Mas o que importa não são as opiniões dos atores individuais sobre as suas posições relativas, a autoimagem dos sujeitos, mas as relações objetivas entre os participantes do jogo. Bourdieu é muito cauteloso quando fala da definição do conceito campo. Segundo ele, esses conceitos fazem sentido dentro do modelo teórico em que eles estão sendo usados (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 149).

Cada campo pode ser subdividido em campos parciais e, de uma maneira geral, existe uma certa flexibilidade na designação dos campos. Só para ilustrar como Bourdieu usa o conceito, no seu livro *A Distinção*, ele usa no espaço de duas páginas as seguintes combinações de campo: "campo de produção", "campo de consumo", "campos especializados", entre as quais ele cita "campo da alta costura ou da pintura, do teatro ou da literatura", e mais adiante "*campo das classes sociais*" ou "*campo da classe dominante*" (Bourdieu, 2010, pp. 350-351, *itálicos no original*). O próprio Bourdieu usa o conceito, então, pelo menos para marcar divisões (e subdivisões) funcionais, como campo da educação, das artes, do direito etc., divisões sócio-hierárquicas, como o campo da classe dominante e ainda divisões da esfera econômica, como o campo de consumo e de produção. Isto levanta a questão das relações entre esses campos e das suas fronteiras. A este respeito, Bourdieu introduz o termo do efeito de campo, "de manera que todo aquello que le ocurre a cualquier objeto que lo [o campo] atraviesa no puede ser explicado únicamente mediante las propiedades intrínsecas del objeto en cuestión. Los límites del campo están donde los efectos del campo cesan." (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 154) Na consequência, isso significa que teríamos que esclarecer qual seria esse efeito de campo e como ele chega a ser eficaz.

Relacionando o conceito de campo com a pesquisa dessa dissertação, o seu valor reside no fato que ele permite exatamente a análise de posições de poder relacionados e dentro de um contexto bem delimitado e independente das ilusões locais. Por exemplo, refiro-me principalmente ao campo da educação, desde a minha passagem pelo colégio interno, passando pelas escolas públicas, os cursinhos de preparação ao vestibular até a universidade e a minha atuação em instituições de educação comunitária. A noção de campo me permite relacionar as posições dos atores entre si, sejam eles representantes de instituições públicas ou religiosas, representantes de ONGs ou de associações locais. Mas trato também do campo da favela. Embora tenha muitas diferenças internas e entre favelas diferentes, me parece evidente que podemos constatar na nossa análise um efeito de campo, no sentido que todos os agentes - internos como externos - quando agem na favela estão sujeitos a regras específicas e complexas que são fruto de uma configuração de poder relacionada com este espaço específico. Ao mesmo tempo, esse campo favela é cortado por outros campos, como o campo político,

o campo da educação, o campo da religião etc. Por exemplo, pesquisando uma igreja na favela, esta igreja (e todos os atores com ela envolvidos) está inserido no campo religioso porque interage com vários agentes em diversas posições de poder neste campo religioso - independente do espaço da favela -, mas ao mesmo tempo, as regras desse campo religioso sofrem um certo efeito do campo, uma certa distorção, quando os atores entram no espaço da favela. Uma escola na favela (e todos os agentes relacionados com ela) é logicamente inserida no campo da educação porque tem muitas ligações entre essa escola e outros atores importantes - como representantes de ministérios ou de organizações filantrópicas - neste campo. Mas, de novo, quando os agentes agem dentro da favela, há uma certa mudança no conjunto das regras do campo. A causa desse efeito do campo favela é a configuração bem específica de poder, é o fato que todos os atores de dentro (e a maioria de fora) sabem que existem posições de poder no campo interno da favela, oriundas da acumulação de capital de atividades ilegais, que precisam ser contempladas em qualquer atividade interna. Usando os conceitos de Bourdieu, podemos analisar essas relações de força se livrando de avaliações moralistas - que podem ser pertinentes, mas que podem também ofuscar a visão dos fatos, ou seja, das relações objetivas entre os atores no campo.

2.1.2 As três formas do capital

As relações entre os atores sociais num determinado campo são sempre competitivas. Isso significa que os atores competem por melhores posições no campo e assim também pelo poder de definição das regras específicas neste campo. A posição objetiva no campo e as perspectivas nos conflitos pelo poder dependem do capital do qual dispõem os atores sociais, do volume do capital e da estrutura desse capital. Capital, "esa 'energía de la física social'" (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 177), é entendido por Bourdieu como algo que existe em várias formas. As três formas fundamentais são o capital econômico, o capital social e o capital cultural.³⁹ O que é significativo aqui é que Bourdieu acrescenta ao capital econômico em forma de dinheiro os conceitos de capital social e capital cultural. Todas essas formas de capital são fortemente interligadas entre si, mas não podem ser reduzidas completamente uma a outra. Segundo Bourdieu, existe uma taxa de conversão entre os capitais diferentes.

Capital social, para Bourdieu, significa o "que a sociologia espontânea reconhece de bom grado a ação das 'relações'" (Bourdieu, 2018, p. 75), ou seja, trata-se das redes de contatos pessoais que um

³⁹

Em princípio, o capital pode tomar outras formas também. Bourdieu menciona capital "económico [...], militar, cultural, jurídico y, en un sentido más general, simbólico" (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 172). No final das contas, a eficácia das formas do capital depende sempre da estrutura do campo. Podem existir, então, campos que podem ter elementos de poder que não podem ser associados com as formas fundamentais do capital.

ator social pode mobilizar para aumentar o sucesso das suas ações no campo relevante. O grau de efetividade desses contatos depende obviamente do capital econômico, cultural ou social do qual os outros atores mobilizados dispõem, mas não pode ser reduzido a essas formas; afinal o acesso a esses capitais não é direto e garantido e os resultados dessa ativação de relações pessoais não dependem totalmente desses capitais. Quanto mais estável essas redes de contatos, mais alto tende a ser o retorno do capital social. Por isso, existe uma tendência de formar grupos de pessoas e, para proteger os interesses desses grupos, de institucionalizar-se em associações. Dessa maneira, a filiação a um partido, um sindicato ou um clube social pode ser concebida como uma estratégia para aumentar o capital social.⁴⁰

No entanto, é o capital cultural que recebe a maior atenção na obra de Bourdieu. Nas suas pesquisas sobre o sucesso escolar de jovens, ele entendeu que as diferenças no empenho entre crianças de diferentes classes sociais não poderiam ser explicadas pelas aptidões individuais. Em vez disso, a sua análise focou nas diferenças no capital cultural entre os alunos, na maneira como a escola valorizou, de um lado, o preparo específico de crianças das classes burguesas, a sua maneira de falar e escrever, os conhecimentos delas, e ao mesmo tempo, desvalorizando a socialização das crianças das classes populares. Essas diferenças nos comportamentos das crianças de diferentes classes, certos conhecimentos, certas maneiras de saber como se comportar em determinadas situações, Bourdieu entendeu como uma distribuição desigual de capital cultural. (Bourdieu, 2018, pp. 81-88)

Mas não só na escola, mas na sociedade toda e em todos os campos que formam o mundo social o capital cultural teria um papel muito importante. Seria a moeda ideal na briga por melhores posições no campo com o intuito de marcar distinção social. Bourdieu distingue três estados distintos de capital cultural. Existe o capital cultural incorporado, o capital cultural objetivado e o capital cultural institucionalizado. Bourdieu escreve: "A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*." (Bourdieu, 2018, p. 82, *itálicos no original*) O que está sendo incorporado é um conjunto de saberes, saber como se comportar adequadamente em certas situações, saber como lidar com certos objetos culturais ou instituições sociais. Como esses processos de incorporação demoram, a transmissão desses saberes, via de regra, requer o tempo disponível e o apoio pelos responsáveis em todas as etapas da socialização. Nas classes dominantes, os pais desde cedo dão esse apoio e as instituições educativas recompensam os alunos que mostram um certo capital desejado. Nas classes populares, no

⁴⁰

Bourdieu fala de "concentração do capital social". (Bourdieu, 2018, p. 78) Em outro momento, referindo-se a sindicatos na Suécia e ao partido comunista na antiga União Soviética, Bourdieu escreve de uma "forma peculiar de capital social constituído por un capital político que tiene la capacidad de arrojar considerables beneficios y privilegios". (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 178)

entanto, os pais, muitas vezes por falta de conhecimento ou por necessidades materiais, não podem dar o mesmo apoio e os saberes específicos da classe social incorporados; ao contrário do primeiro caso, não são bem aceitos pela escola, mas reprimidos.

Bourdieu utiliza o estado objetivado do capital cultural para objetos, bens culturais como livros, quadros ou filmes, mas ele fala também de máquinas, por exemplo. (Bourdieu, 2018, p. 85) De qualquer maneira, é o capital cultural em forma de um objeto. Para poder desfrutar desse capital cultural objetivado, precisa-se também dispor do capital cultural incorporado. Por exemplo, simplesmente possuir uma pintura consagrada sem saber como lidar com ela, significa que se perde muito do valor potencial desse capital cultural - "[...] ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural". (Bourdieu, 2018, p. 86)

Pelo estado institucionalizado, enfim, Bourdieu compreende todo tipo de diploma ou certificado. Enquanto o capital cultural no estado incorporado está fortemente relacionado com a pessoa, com o corpo dessa pessoa, o estado institucionalizado desse capital cultural, a forma de diploma, facilita a comparação do volume desse capital e, conseqüentemente, a conversão em outros tipos de capital. Assim, um diploma de uma determinada instituição de ensino pode facilitar a entrada numa carreira bem remunerada, e desse jeito converter um capital cultural num capital econômico. (Bourdieu, 2018, p. 87)

Nas diversas lutas por melhores posições nos campos diferentes, o conjunto de todos os capitais que cada ator possui pode viabilizar ou inviabilizar as suas estratégias nesse campo. Obviamente, o valor do capital econômico é significativo. Mas Bourdieu insiste que o capital cultural é muito importante também, exatamente, porque a sua influência é mais velada, menos óbvia. Na sua análise da sociedade francesa, Bourdieu mostra como a facção dominada da classe dominante, professores e intelectuais, pode, de alguma forma, compensar a falta de capital econômico pelo uso do capital cultural. A preferência por certos bens culturais, por livros, filmes, músicas, ou por comidas ou maneiras de se vestir, não deveria ser entendido só como fruto de um gosto subjetivo. O gosto por um livro ou uma comida sempre revela um ato de distinção social, marca o pertencimento a um certo grupo social, a uma certa classe social, e se refere a um possível distanciamento de um outro grupo social, de uma outra classe social. (Bourdieu, 2010, pp. 344-345, 369-375) Ou, como o próprio Bourdieu resume: "O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um habitus." (Bourdieu, 2018, p. 83)

2.1.3 O *habitus* e a transmissão do capital cultural

Como a citação acima mostra, o capital cultural está diretamente relacionado com a noção de *habitus*. Com esse conceito, Bourdieu acentua a continuação de certas posturas no tempo e a relação dessas posturas com a situação material das pessoas - "um ter que se tornou ser", a posição de classe, marcado (não somente mas também) pela posse de capital das pessoas que foi incorporada, tornou-se ser. A utilidade do conceito para ele é exatamente de evitar o que ele percebe como falhas de teorias materialistas ou estruturalistas num lado, que não se preocupam com os atores individuais, e teorias que ele designa de intelectualistas, no outro, que procurem explicar o mundo social a partir das decisões racionais dos atores individuais, negligenciando assim o peso das estruturas socioeconômicas.⁴¹ O *habitus*, segundo Bourdieu, tem a tendência de prorrogar, de reproduzir as posições de classe dos atores. Assim, ele justifica também uma certa inércia com relação às mudanças de posição social. O desafio é como dar conta de uma certa liberdade de ação dos atores sociais e tomar cuidado para que as estruturas sociais não determinem totalmente as ações desses atores.

Especificamente, Bourdieu constata - porque os objetos pesquisados pelo sociólogo, os atores sociais, não só estão agindo no mundo social mas, ao mesmo tempo, têm os seus entendimentos próprios desse mundo social, os quais precisam ser contemplados também - que "o *habitus* é, simultaneamente, *principio gerador* de práticas objectivamente classificáveis e *sistema de classificação* (*principium divisionis*) dessas práticas." (Bourdieu, 2010, p. 270, itálicos no original) Por isso, ao lado da "condição económica e social (o volume e a estrutura do capital apreendidos sincrónica e diacronicamente)" (Bourdieu, 2010, p. 270) o pesquisador precisa analisar também "os traços distintivos", as preferências de gosto - as classificações dos atores das próprias práticas sociais. O elo de ligação entre os dois lados é o *habitus*. Além disso: "Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada", (Bourdieu, 2010, p. 271) ou seja, o *habitus* está estruturado pela posição de classe e ele tende, através da criação de disposições de comportamento e de preferências de gosto, de naturalizar a própria posição e, assim, perpetuar essa mesma posição.

⁴¹

Na entrevista com Wacquant, Bourdieu diz: "[...] el propósito principal de esta noción es romper con la filosofía intelectualista [...] de la acción, representada en particular por la teoría del *homo economicus* como agente racional", e algumas linhas mais adiante: "Una segunda función [...] es romper con otro par opositivo [...]: oponiéndose al materialismo positivista, la teoría de la práctica postula que los objetos de conocimiento son *construidos*, y no pasivamente registrados, y oponiéndose al idealismo intelectualista, nos recuerda que el principio de esta construcción se encuentra en el sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes adquirido en la práctica y constantemente dirigido a funciones prácticas." (Bourdieu & Wacquant, 2005, pp. 180-181, itálicos no original)

Em outras palavras, alguém que nasceu num bairro popular, via de regra, aprende a perceber o mundo social como um mundo onde os comportamentos das pessoas fazem sentido, e incorpora esses comportamentos como adequados. Como "a identidade social define-se e afirma-se na diferença" (Bourdieu, 2010, p. 272), essa pessoa não só aceita um certo comportamento como normal, mas o opõe aos comportamentos de outros grupos, outras classes sociais. Por exemplo, pode-se aprender que é normal passar uns poucos anos na escola para depois escolher uma profissão parecida com as profissões da maioria dos colegas - mesmo que isso não pareça a escolha racional de um outro ponto de vista que visa melhorar o salário no futuro.

Para compreender as práticas sociais, os principais instrumentos analíticos propostos por Bourdieu são os conceitos *habitus*, capital e campo. Temos que identificar um determinado campo do mundo social e descobrir as regras válidas. Precisamos identificar os atores relevantes e analisar a posição deles no campo, a relação com os outros atores nesse campo e o volume e a estrutura do capital de cada um desses atores. Mas sem entender o *habitus* desses atores, não é possível compreender verdadeiramente as ações dos indivíduos no campo.

No contexto desta pesquisa, não pretendo desenvolver uma análise empírica abrangente de um campo específico no sentido de Bourdieu, nem isso seria possível. Mas os conceitos de campo, capital cultural e *habitus* são altamente heurísticos para a minha análise. Eles permitem analisar posições de poder dentro de um âmbito bem delimitado. Tratando das práticas distintivas nesses campos, as formas de capital são um ganho evidente, incluindo atitudes, gestos e valorizações de objetos e comportamentos na análise das posições de poder. Se servindo do conceito de *habitus*, podemos compreender a lógica própria de alguns comportamentos sem fazer julgamentos precipitados. Porém, meu trabalho é sobre a trajetória de uma trânsfuga. Até onde eu posso afirmar, nas suas obras principais, Bourdieu se concentrou em comprovar a existência de classes sociais distintas e de um *habitus* específico associado com cada classe e facção de classe. Ainda por cima, ele enfatizou mais as qualidades do *habitus* que tendem a impedir a ascensão social - exatamente para compreender porque atores das classes populares se comportam frequentemente, do ponto de vista de um acadêmico, de uma maneira supostamente irracional. Foi o *habitus* que inferiu sentido a esses comportamentos. No caso de uma trânsfuga, trata-se, evidentemente, de um ato de desclassificação por cima. Existe um texto, onde Bourdieu aborda esse assunto: trata-se do seu *Esboço para uma auto-análise*. Escrevendo sobre a própria vida, ele usa o termo de "trânsfuga" e explica a sua trajetória profissional pelo *habitus* clivado que o marcou desde a sua infância. (Bourdieu, 2005, pp. 91, 107) Por mais esclarecedores que

sejam os comentários sobre isso,⁴² tanto quanto sei, ele nunca elaborou sistematicamente o conceito do *habitus* clivado. Contando da própria infância, ele, "trânsfuga filho de trânsfuga", (Bourdieu, 2005, p. 91) destaca ter sido filho de um pai de origem camponesa que virou um pequeno funcionário público. Mesmo que, em relação ao capital econômico, a família não era muito diferente do meio social humilde do qual fez parte, o fato de o pai ser funcionário público no meio dos camponeses e trabalhadores fez com que ele levasse uma vida um tanto à parte dos outros no seu vilarejo. Isso, combinado com a experiência na escola, um internato, que ele vivenciou como uma contradição entre um "mundo violento e duro do internato", um universo de sobrevivência, e um "mundo da aula", "um universo de descobertas intelectuais", (Bourdieu, 2005, p. 98) ele compreende como a causa do seu *habitus* clivado. No meio acadêmico, ele reagiu, muitas vezes, com uma certa rebeldia contra exigências que julgou desnecessárias, muitas vezes, com insegurança em situações que eram mais normais para filhos da burguesia. No meio de origem humilde, a comunicação ficou mais complicada por causa da sua ascensão social. Podemos entender que, por causa da experiência dessas contradições na infância, ele criou disposições ambivalentes na sua vida adulta.

2.2 Bernard Lahire - a cultura dos indivíduos e as disposições

A obra do sociólogo Bernard Lahire não pode ser compreendida sem as teorias de Bourdieu. Lahire mesmo reconhece: "Foi a teoria da prática e do *habitus*, desenvolvida por Pierre Bourdieu, que alimentou principalmente a nossa própria pesquisa sociológica." (Lahire, 2001, p. 13) Mas, ao mesmo tempo, são as críticas aos conceitos de Bourdieu que se mostram como um fio condutor nos trabalhos de Lahire. Lá ele tenta "pensar ao mesmo tempo com e contra" Bourdieu. (Lahire, 2001, p. 14) Especificamente, é o conceito de *habitus* que Lahire ataca. De uma maneira geral, ele demonstra um profundo ceticismo contra todas as generalizações. Para evitá-las, a solução proposta seria uma sociologia na escala individual.⁴³ Porém, isso não significa que Lahire questione a existência de classes sociais. Como Bourdieu, ele focou em muitos dos seus trabalhos na questão das desigualdades sociais.⁴⁴

⁴² Bourdieu escreve: "Esta experiência dualista não podia deixar de contribuir para o efeito duradouro constituído por um desfasamento muito grande entre uma elevada consagração escolar e uma baixa origem social, ou seja, o *habitus* clivado, dominado pelas tensões e pelas contradições. Esta espécie de 'coincidência dos contrários' contribuiu para estabelecer de forma durável uma relação ambivalente, contraditória, com a instituição escolar, feita de rebelião e submissão, ruptura e expectativa, e que está talvez na origem de uma relação consigo mesmo também ela ambivalente e contraditória, como se a certeza acerca de mim mesmo, decorrente de me sentir consagrado, fosse minada, no seu próprio princípio, pela incerteza mais radical acerca da instância de consagração, uma espécie de mãe má, vã e enganadora." (Bourdieu, 2005, pp. 106-107)

⁴³ Ele declara como um dos seus objetivos principais de pesquisa "l'observation du monde social à l'échelle individuelle, la prise en compte des singularités individuelles et la construction sociologique de l'individu." (Lahire, 2004, p. 10)

⁴⁴

2.2.1 A socialização heterogênea e as disposições individuais

Para traçar a sua teoria do homem plural, Lahire descreve duas oposições no campo da teoria social, mas específica, da teoria da ação: De acordo com ele, nas teorias da ação teriam duas correntes interpretativas, uma que privilegia a homogeneidade ou a unicidade do ator e outra que entende que o ator é sempre fragmentado internamente ou heterogêneo. Enquanto a primeira abordagem afirma uma identidade relativamente estável do ator, a segunda, seguindo influências de disciplinas como a psicologia, a história ou a antropologia, baseia-se na suposição que os indivíduos nunca são estáveis nas suas identidades, mudam com o tempo e sempre são caracterizados por rupturas e contradições. Lahire simpatiza claramente com essa segunda vertente teórica e associa teorias da escolha racional, mas também a teoria do *habitus* de Bourdieu com a primeira posição. (Lahire, 2001, pp. 12, 21-25)

A segunda oposição que ele apresenta é aquela entre teorias que destacam a importância do passado do ator para poder explicar as suas ações e teorias que acentuam mais a lógica do momento. Enquanto estas últimas simplesmente abrem mão de considerar qualquer influência da socialização dos atores, as primeiras ignoram que o passado, as experiências da infância, não podem explicar tudo porque, muitas vezes, situações concretas teriam um peso grande no comportamento dos atores sociais.⁴⁵ Nesta oposição, Lahire procura o meio-termo, dando valor tanto à socialização dos atores e às opções de ação no presente. (Lahire, 2001, pp. 59-60)

Um episódio que Lahire cita pode ilustrar melhor o pensamento dele: um filósofo requintado Ludwig Wittgenstein, filho de uma família da alta burguesia, que tinha uma queda muito grande por filmes de faroeste e por histórias policiais, menosprezando, ao mesmo tempo, a música clássica e as artes eruditas. Segundo Lahire, muitos acadêmicos enxergaram nisso algo difícil de entender, como um membro das classes dominantes e ainda um dos filósofos mais renomados do tempo dele poderia gostar de bens culturais tão populares. Certamente, o caso do Wittgenstein não se encaixa bem nas teorias de Bourdieu, segundo as quais membros do mesmo meio social tendem a ter preferências culturais parecidas que os distinguem dos membros das classes inferiores. Para Lahire, não existe nada de extraordinário aqui. Obviamente, na socialização do filósofo teve momentos diferenciados que criaram essas disposições nele. Esse exemplo só comprovaria uma verdade mais profunda que, no final

Isso se comprova na pesquisa abrangente dirigida por ele sobre as infâncias de classe. O objetivo principal desse trabalho coletivo era "contribuer à éclairer les modalités et les effets de la reproduction des inégalités dans la société française contemporaine, et à apporter ainsi des connaissances utiles à la mise en ?uvre de véritables politiques démocratiques de réduction des inégalités." (Lahire, 2019b, p. 13)

⁴⁵

Lahire escreve: "A nossa intenção é, por isso, tomar a cargo teoricamente a questão do passado incorporado, experiências socializadoras anteriores, evitando ao mesmo tempo negligenciar ou anular o papel do presente (da situação), fazendo como se todo o nosso passado agisse, 'como um único homem', em cada momento da nossa acção". (Lahire, 2001, p. 60)

das contas, todos os indivíduos têm personalidades heterogêneas, combinando traços que, à primeira vista, seriam difíceis de entender. O erro seria de acreditar na homogeneidade do ator. A conclusão deveria aceitar a heterogeneidade à escala individual e pesquisar como as disposições individuais estão formadas. (Lahire, 2004, pp. 7-10) O ator social sempre é um homem plural - ou uma mulher plural.

Para a questão de como as disposições são adquiridas, como preferências de gosto são transmitidas, a socialização tem um papel decisivo: "Elle désigne le mouvement par lequel le monde social [...] façonne [...] les individus vivant en son sein." (Lahire, 2019a, p. 120) É o processo de adaptação do ser biológico ao universo histórico-social por sua volta. Lahire segue aqui a tradição acadêmica e distingue entre uma socialização primária e a socialização secundária. A primeira é equivalente à socialização familiar e começa com o nascimento. A segunda se refere às instituições de ensino, a grupos de pares, a grupos políticos ou religiosos ou outros ainda, e é, por definição, multifacetada. (Lahire, 2019a, p. 125) O que acontece na socialização seria - Lahire usa essa metáfora geológica - uma sedimentação de experiências. Lahire enfatiza que mesmo a socialização primária raramente é homogênea porque nas famílias, via de regra, misturam-se influências de origens variadas.⁴⁶ Mas, de qualquer maneira, o peso da origem social não é questionado.

Se a socialização primária já não é homogênea, a diversidade de experiências aumenta ainda mais com a socialização secundária. Além disso, os resultados da socialização primária podem ser postos em xeque pela socialização secundária. (Lahire, 2019a, p. 134) Em tudo isso leva aos indivíduos juntando "uma multiplicidade de esquemas de acção", que Lahire chama de "*stock*". (Lahire, 2001, p. 46) Dependendo da situação, os indivíduos podem ativar um ou outro esquema de ação ou de avaliação. Por isso, Lahire insiste que ao lado do passado, do meio social que se manifesta através da socialização, sempre precisamos levar em conta a importância do presente, porque é aqui que se vai mostrar quais disposições adquiridas vão ser realizadas. Quanto mais diversificada a origem social de uma pessoa, mais importante torna-se o momento atual. Como ele escreve: "Et plus le patrimoine individuel de dispositions est hétérogène et clivé, plus la question se pose de savoir quelles dispositions sont activées et quelles dispositions sont inhibées ou, tout simplement, mises en veille dans les différents contextes d'action qui se présentent". (Lahire, 2019a, p. 135) Pelo menos, nas sociedades diferenciadas, segundo Lahire, é muito pouco provável de encontrar atores portadores de hábitos coerentes. (Lahire, 2001, p. 39) Cada um tende a incorporar uma variedade grande de comportamentos e juízos potenciais que resistem a qualquer tentativa de generalização.

⁴⁶

"La famille est faite *très souvent* d'héritages différents, parfois contrastés, entre les conjoints qui ne partagent que *très rarement* les mêmes propriétés sociales". (Lahire, 2019a, p. 130, meus *itálicos*; também: Lahire, 2001, pp. 41, 45-46) Assim, Lahire se esforça para enfatizar linguisticamente, através do uso de advérbios, a heterogeneidade da família.

Um caso específico, neste contexto, é o caso dos trânsfugas, ou dos desclassificados por cima, como Lahire os chama. (Lahire, 2001, p. 53) Lamentando que não se sabe muito a respeito por causa de uma carência de relatos de vida,⁴⁷ ele escreve que, via de regra, eles saíram do seu meio social de origem via o sucesso escolar. Dessa maneira, eles interiorizaram desde relativamente cedo valores conflitantes em âmbitos de socialização diferentes, resultando numa "clivagem do eu" e numa oscilação prolongada entre dois mundos simbólicos opostos, que pode causar vários transtornos internos. (Lahire, 2001, pp. 53-57) A diferença com pessoas plurais que não são consideradas como trânsfugas, seria que, embora todos conhecessem "muitas outras contradições ou diferenciações internas", para os trânsfugas essas contradições estariam no foco da sua consciência. (Lahire, 2001, p. 57) Seria quase paradigmático para eles que "des individus peuvent mettre en œuvre des dispositions familialement acquises ou des dispositions scolairement et professionnellement acquises". (Lahire, 2019a, p. 134) Vale acrescentar que os casos que Lahire apresenta seguem o modelo de que pessoas de origem humilde conseguem uma ascensão social através do sucesso escolar, e o lado da família causa mais problemas enquanto o lado da escola oferece mais as soluções. Pelo menos, suas formulações sugerem uma certa simplificação (ou generalização) quando ele escreve: "Depois de se terem instalado na sua nova situação social, os 'trânsfugas' nem sempre ficam apesar disso *livres do seu passado*. Eles guardam o sentimento de uma 'insatisfação' perpétua e ansiedade que pode levá-los, por vezes, até o 'desequilíbrio patológico'" (Lahire, 2001, p. 57, nota de rodapé 34, itálicos meus). Voltarei a esse ponto mais adiante na parte que trata de Didier Eribon. Eu não contesto a complexidade emocional da situação de um trânsfuga, mas a sugestão que seria desejável de se livrar do passado no processo da ascensão social, não faz justiça a essa complexidade.

2.2.2 As críticas aos conceitos de Pierre Bourdieu

As teorias de Pierre Bourdieu formam um fundamento importante para Bernard Lahire. Mas é ao criticar conceitos chave de Bourdieu que Lahire tenta distinguir sua própria abordagem. Onde ele vê em Bourdieu homogeneidade ou unicidade do ator, ele destaca a necessidade de reconhecer que o indivíduo sempre é heterogêneo e fragmentado. Por isso, deveríamos evitar as generalizações e considerar as especificidades de cada caso. Dever-se-ia recuar da tentação de criar coerência demais no mundo social. Em vez disso, dever-se-ia aguentar a fragmentação irreduzível desse mundo. (Lahire, 2001, pp. 26-30) De uma maneira geral, são dois pontos que Lahire critica: Conceitualmente, Bourdieu

⁴⁷

Numa nota de rodapé, ele reclama da falta - pelo menos até os anos 90 - de testemunhos escritos de pessoas que ascenderam socialmente. (Lahire, 2001, p. 53, nota de rodapé 32)

se fecha à multiplicidade social - em especial, nos conceitos de *habitus* e campo ele vê falhas importantes - e na parte empírica, Bourdieu não chegaria a mostrar claramente como funciona o ato da interiorização do mundo social.

Segunda a leitura de Lahire, Bourdieu teria adotado a noção de *habitus* da obra de Emile Durkheim e desenvolvido o conceito nas suas pesquisas na Argélia, trabalhando sobre a sociedade cabila. Mas Durkheim teria usado o termo especificamente para os internatos cristãos onde, separado da sociedade por volta, um grupo de pessoas passaria por uma educação num espaço bem delimitado, ou seja, seria uma situação bem excepcional que não poderia ser generalizada. A sociedade cabila, no entanto, seria pouco diferenciada internamente. Se era possível de encontrar algo como um *habitus*, um comportamento comparável entre membros do mesmo grupo social, isso não justificaria de ampliar o conceito para pesquisar sociedades mais complexas onde certamente não existe essa mesma homogeneidade. (Lahire, 2001, pp. 31-34) Embora seja talvez possível utilizar o termo de forma útil em contextos claramente definidos, este não é o caso para o estudo de sociedades mais complexas e de uma forma geral. Lá, o termo não daria conta da complexidade. Em vez disso, Bourdieu seguiria somente um preconceito do senso comum que estipula uma identidade estável de cada indivíduo.⁴⁸ (Lahire, 2001, pp. 26-29) Assim, imaginando uma coerência entre o passado e o presente de um indivíduo e entre um estilo de vida e uma classe social, o conceito *habitus* funcionaria somente nas "situações 'felizes'" (Lahire, 2001, p. 63) quando realmente existe uma sintonia entre as disposições de um ator e a sua posição social. As muitas situações de crise não seriam contempladas.⁴⁹

Além do *habitus*, Lahire critica também o conceito de campo. Do seu ponto de vista, ele não faz justiça à diversidade da realidade social. Na compreensão de Bourdieu, são os atores sociais com um grande capital, logo os mais poderosos, que são importantes em qualquer campo. Por isso, ele ignoraria a contribuição de todos os atores com pouco capital: "pouco esclarece sobre a compreensão daqueles que 'montam a cena', [...] a maioria dos atores numa sociedade". (Lahire, 2018b, p. 43) Ainda por cima, Bourdieu não se interessa pela vida dos "grandes competidores" fora do campo - o que seria importante para a nossa compreensão porque, às vezes, os atores ricos em capital passam muito tempo em outros campos o que pode influenciar sua atuação no campo sob consideração. (Lahire,

⁴⁸

É pertinente lembrar que o próprio Bourdieu compartilha as críticas à tentativa de inventar histórias de vida coerentes. Nas suas reservas sobre um exagero de coerência nos atores sociais, ele não está muito longe de Lahire. (Bourdieu, 2006, pp. 183-191; Catani, 2008, 45-65)

⁴⁹

Lahire escreve: "Ce que cette prise en compte de la complexité des expériences socialisatrices et de la *structure feuilletée des patrimoines de dispositions* permet de remettre profondément en cause, c'est le modèle de l'ajustement parfait des '*habitus*' aux contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer. Il y a rarement de correspondances idéales ou de complicité ontologique entre les structures mentales et comportementales incorporées et les structures contextuelles." (Lahire, 2019, p. 135, *itálicos no original*)

2018b, pp. 43-44) A crítica ao conceito de campo é parecida com a primeira, o conceito reduz demasiadamente a complexidade da realidade social.

O outro aspecto nas suas críticas refere-se ao trabalho empírico. Segundo Lahire, imaginar uma correspondência entre as disposições de um ator e a sua posição social, seria "interessante teoricamente", mas "nunca totalmente verificável empírica ou historicamente". (Lahire, 2001, p. 66) Falar da "incorporação das estruturas sociais" não explicaria como essa interiorização funciona concretamente. Isso seria, acima de tudo, uma metáfora. (Lahire, 2001, p. 225) Ele destaca que "[a] criança, o adolescente, depois o adulto não incorporam, para falar com propriedade, 'estruturas sociais', mas *hábitos* corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, *esquemas de ação, maneiras* de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptados (e, por vezes, limitados) a contextos sociais específicos." (Lahire, 2001, p. 227) Lahire cita o exemplo de uma criança aprendendo a fazer um puzzle imitando a mãe para mostrar como o processo de interiorização deve ser compreendido. Incorporar implicaria sempre a repetição de interações concretas. Assim, como se aprende a fazer um puzzle imitando a mãe, cria-se também o gosto pela leitura. Ele cita o caso de uma menina que não queria comer e cujos pais começaram a ler histórias para ela comer. O resultado desse hábito seria que a menina criou dessa maneira o gosto pela leitura. (Lahire, 2001, pp. 227-228)

A questão aqui é se se pode generalizar esta abordagem empírica. Me parece evidente, que a repetição cumpre um papel importantíssimo na aprendizagem, de uma maneira geral. Parece-me questionável, no entanto, se esta incorporação pode ser descrita com tanto detalhe para todas as disposições. De uma certa maneira, isso parece entrar em contradição com a linha do argumento do próprio Lahire. Enquanto ele alerta que o *habitus* seria uma generalização que simplifica de uma maneira abusiva a fragmentação do indivíduo e a heterogeneidade do mundo social, existe, aparentemente, uma grande previsibilidade desses atores fragmentados quando se trata da aquisição do gosto pela leitura ou das dificuldades de aprendizagem. Generalizando, Lahire escreve que empiricamente podemos constatar, quando "o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente incentivador, que faz participar a criança em actividades que necessitam de leitura, [...] então as crianças estão em condições ideais para construir [...] gostos relativamente à escrita e à leitura." (Lahire, 2001, p. 238) Por outro lado, crianças de famílias sem muito contato com livros acham mais difícil desenvolver uma inclinação para a leitura. É possível que essa afirmação seja correta, mas surpreende que sujeitos que dispõem de patrimônios de disposições muito heterogêneos possam ser classificados tão facilmente. Certamente, existem exceções a essas regras, mas, visto

assim, o Wittgenstein também era uma exceção. Mas Lahire o escolheu como um caso emblemático para a sua abordagem da cultura dos indivíduos.

Para melhor ilustrar essa sua teoria, Lahire introduziu a metáfora do pregueado:

[...] o actor individual é o produto de múltiplas operações de pregueado (ou da interiorização) e caracteriza-se, por isso, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que ele interiorizou. Essas dimensões, esses processos ou essas lógicas (essas contexturas) dobram-se sempre de maneira relativamente singular em cada actor individual e o sociólogo que se interessa pelos actores singulares encontra em cada um deles o espaço social enrugado, amarrotado. [...] [a prega] leva a pensar que o de 'dentro' ou o 'interior' (o mental, o cognitivo, etc.) é apenas um 'fora de' ou um 'exterior' (formas de vida sociais, instituições, grupos sociais, processos sociais, etc.) pregueado. [...] Para compreender o 'interior', existe então apenas uma solução: fazer o estudo mais rigoroso, mais circunstanciado e mais sistemático possível do 'exterior'. (Lahire, 2001, p. 259)

Lembrando que Lahire criticou a metáfora da incorporação do mundo social com relação ao verificabilidade, pergunta-se que a metáfora do pregueado do mundo exterior com o mundo interior facilita o trabalho empírico.

Afinal das contas - e apesar das tentativas de Lahire de se distanciar da abordagem do Bourdieu - pode-se constatar que as diferenças na visão geral do mundo social sejam menores do que Lahire gostaria que acreditássemos. Por um lado, ele investe fortemente na ideia do sujeito fragmentado, contrário às teorias da unicidade, como ele chama todas as abordagens que pressupõem atores com identidades relativamente estáveis. Mas isso não o impede de chegar a resultados bastante generalizadores. Ele evita o termo *habitus*. Mas nas conclusões da pesquisa sobre as infâncias de classe, Lahire resume:

Disposer de plus d'espace, de plus de temps, de plus de confort matériel, de plus d'aide humaine, de plus de connaissances, de plus d'expériences esthétiques, de plus d'informations, de plus de soins, de plus de vocabulaire et de formes langagières, de plus de possibilités de se vêtir, de se reposer ou de se divertir, et bien sûr avoir plus d'argent - cet 'équivalent universel' (Marx) qui est au fond, dans les sociétés capitalistes, le capital des capitaux - pour pouvoir accéder à toutes les formes possibles de ressources, des biens matériels aux biens culturels, en passant par les services domestiques, éducatifs, médicaux, techniques, etc., c'est avoir plus de pouvoir sur le monde et sur l'autrui.

Pour celles et ceux qui cumulent tous les pouvoirs et toutes les ressources ou presque, c'est le temps de vie qui s'allonge, l'espace disponible ou accessible qui s'étend, le temps qui se libère grâce à l'aide d'autrui, le confort qui s'accroît, l'horizon mental et sensible qui s'ouvre par l'incorporation des connaissances scientifiques et des expériences esthétiques, et finalement la maîtrise du monde et d'autrui qui s'affirme. (Lahire, 2019d, pp. 1166-1167)

Isso, com toda probabilidade, é assim. Mas o grau de generalização para chegar nesta afirmação não é menor que nas obras de Bourdieu e sua equipe, ao contrário. O próprio Bourdieu deixa muito claro que "o espaço social, tal como foi descrito, é uma *représentation abstracta* produzida" (Bourdieu, 2010, p. 269, *itálicos no original*), que não deveria ser confundida com a realidade vivida dos próprios atores sociais. Por isso, a crítica que os seus conceitos não fazem jus à complexidade da realidade do mundo social, não o atinge.

Porém, a insistência de Lahire na necessidade de analisar cada caso individual e de tomar muito cuidado com generalizações, me parece muito valiosa. O perigo de chegar em generalizações precipitadas é muito real. Tomando emprestadas as palavras do próprio Lahire, poderíamos dizer que seria necessário "pensar ao mesmo tempo com e contra"⁵⁰ Lahire. Enquanto conceitos como campo ou *habitus*, a meu ver, sejam ferramentas analíticas da maior importância, defender a fragmentação do sujeito ou, talvez melhor, ficar atento a disposições divergentes, pode ser um complemento analítico de valor porque, na tentativa de fazer uma leitura coerente de um problema social, de oferecer uma explicação válida, a tendência é forte de ignorar essas divergências. Os diversos textos auto-analíticos que Didier Eribon escreveu nos últimos anos mostram, de uma maneira convincente, como combinar a atenção às particularidades de um caso individual com a aplicação rígida de conceitos sociológicos.

2.3 Didier Eribon - o *habitus* e a perspectiva analítica

Os livros recentes de Didier Eribon (2014 e 2019) tratam no fundo da questão do trânsito na sociedade francesa, das desigualdades e da maneira como os *habitus* de classe funcionam para continuar com essas desigualdades sociais. Nas suas análises, Eribon aplica as ferramentas conceituais de Pierre Bourdieu. De fato, ele admite que la "puissance de la pensée bourdieusienne, son évidence de vérité frappe ses lecteurs" (Eribon, 2014, p. 59) e que sem o trabalho de Bourdieu os seus próprios livros não poderiam ser escritos.⁵¹ Além disso, por mais de vinte anos ele manteve relações

⁵⁰

Compare a citação na página 49 deste capítulo.

⁵¹

estreitas com Bourdieu e seu grupo de pesquisa e ele participou em vários projetos. (Eribon, 2014, p. 43) Portanto, existem também muitos pontos de contato com Bernard Lahire que, afinal, procura, criticando o conceito de *habitus*, analisar as disposições individuais numa sociedade marcada por desigualdades profundas.⁵² De uma certa maneira, Eribon realizou uma microanálise da própria trajetória, no espírito dos conceitos de Bourdieu, sem o vasto aparelho empírico desse último.

2.3.1 Exclusão social, transmissão do *habitus* e o fenômeno dos transfugas

Ao contrário do Lahire, Eribon defende enfaticamente o conceito de *habitus*. Porém, os dois utilizam a mesma metáfora quando falam da relação entre o mundo exterior e o mundo interior dos atores sociais. Como Lahire, Eribon escreve sobre um processo de sedimentação que forma o indivíduo.⁵³ Mas diferente do Lahire, para ele é perfeitamente concebível de sintetizar o resultado dessa sedimentação em algo como um *habitus* social. O ponto de partida para as análises de Eribon é a tensão entre, de um lado, a sua vontade desde sempre de afastar-se do meio social de origem, o que ele conseguiu através das instituições de ensino e a carreira acadêmica, e, do outro lado, a reaproximação dolorosa com a própria história familiar e o reconhecimento das influências duradouras do *habitus* de classe desse mesmo meio social na sua vida. Discutindo alguns pensamentos do escritor Marcel Proust, Eribon concorda, em relação às classes dominantes, que tudo combina para manter a situação familiar, a situação de classe, de forma consciente e inconsciente, que a perpetuação do *habitus* quase chega a tornar-se uma lei biológica. (Eribon, 2014, pp. 29-30) Nas classes populares, essa estabilidade de *habitus* é menos evidente, mas acontece, contudo, de uma maneira mais ambivalente. Essa ambivalência deve-se ao fato que, diferente das classes superiores, muitas vezes não se sabe muito sobre a história da família e logo não existem estratégias para seguir com uma tradição.

A passagem completa é assim: "À bien des égards, *Retour à Reims* s'inscrit dans la filiation de *La Distinction*. Mon livre, je veux dire la possibilité d'une telle démarche autoanalytique et socioanalytique, n'aurait pas existé si ce cadre de pensée n'avait pas été posé, un quart de siècle plus tôt. La puissance de la pensée bourdieusienne, son évidence de vérité frappe ses lecteurs - et d'abord les transfuges de classe qui saisissent tout de suite le caractère foncièrement relationnel de ce qui définit les lieux différenciés où ils ont vécu et les styles de vie qui les caractérisent." (Eribon, 2014, p. 59)

⁵²

Que esses contatos não são apenas de natureza amigável, mostra um blog de Eribon, no qual ele ataca Lahire duramente: "Lahire occupe parfaitement la place qui lui est dévolue par le système: maintien de l'ordre, contrôle des frontières, sauvegarde de la routine. Il campe sur son pouvoir académique pour essayer d'imposer une conception de la sociologie, qui, si l'on le suivait, exclurait une bonne partie de l'histoire de la sociologie (Weber, Durkheim, Mauss, Adorno, Elias ou Goffman n'y auraient assurément pas leur place. Bourdieu non plus, sans doute). [...] Par conséquent, Lahire est-il vraiment fondé à endosser l'habit du défenseur de l'héritage de Bourdieu? A-t-il oublié dans quel mépris - je puis en témoigner - Bourdieu le tenait (et Lahire le sait bien, qui se plaignait sans cesse que Bourdieu ne réponde pas quand il lui envoyait un article pour publication dans 'Actes de la recherche en sciences sociales'). [...] Lahire invoque pour exorciser le spectre d'une sociologie nouvelle qui rencontre un large écho, la phrase de Bourdieu sur 'les matérialistes sans matériel' (Bourdieu visait Althusser et les althussériens). Mais il ne suffit pas de collationner du matériel et des matériaux pour cela devienne de la sociologie. Libre à lui de penser qu'il fait de la sociologie quand il assemble des boîtes de fiches ou des séries d'entretiens et les publie telles quelles sous les couvertures des éditions La Découverte. Passer son temps à répéter que tous les individus sont différents les uns des autres, que l'homme 'est pluriel' ... ce n'est certes pas faux, mais cela ne sert à rien: c'est revenir à ce contre quoi, précisément, se construit, l'analyse sociologique, qui s'attache à dégager des phénomènes de structure, des régularités, des 'classes', des 'ensembles'". (Eribon, 2020)

⁵³

"(L)le monde intérieur n'étant que le produit, gravé en nous, sédimenté de strate en strate, de la longue fréquentation du monde extérieur". (Eribon, 2014, p. 37)

Além disso, tentativas de melhorar a situação de vida, frequentemente, são relacionadas com um investimento na formação escolar. Mas os resultados do sucesso escolar podem aumentar a distância relativa ao meio social de origem. De qualquer maneira, conseguindo uma ascensão social ou - e isso é o caso normal - contentando-se com o destino aparentemente predeterminado, o *habitus* se faz sentir.⁵⁴

Segundo Eribon, é a escola que cumpre um papel importante na transmissão do *habitus*. No exemplo do seu pai, ele explica como este saiu da escola com quatorze anos, perdendo assim exatamente a fase mais importante de se familiarizar com os bens culturais e também com os colegas sem ter a pressão de precisar ganhar dinheiro. Seria o efeito do sistema escolar, através de escolas diferenciadas que preparam os alunos para profissões diferentes, de manter em pé a divisão de classes. Ele escreve: "Le système scolaire opère les partages: s'il est une institution qui reconnaît, enregistre, ratifie et reconduit l'existence des classes sociales, c'est bien celle-ci". (Eribon, 2014, p. 174) Mas não é só por intervenção direta, preparando uns para um trabalho de chefia e outros para trabalhos braçais, que a escola está interferindo. Existem mecanismos mais sutis: "nenhuma pressão do meio familiar os [os alunos das classes populares] incentivava a prosseguir, bem pelo contrário, a máquina de excluir punha-se depressa em funcionamento, tendo por mecanismo principal a força centrífuga do desinteresse e da renúncia." (Eribon, 2019, p. 174) Como se não bastasse a definição do rumo pela escola e a falta de apoio pelas famílias, as forças do *habitus* contribuem para a autoexclusão dos alunos das classes populares, decidindo que a cultura legítima⁵⁵ é coisa da burguesia e que a opção por um trabalho remunerado seria a escolha adequada - e assim, mantendo a divisão de classes. E mais ainda, jovens oriundos das classes mais humildes esforçam-se para aumentar o seu capital cultural fazendo cursos universitários, só para descobrir depois que essa conquista já não tem mais o valor que imaginavam que teria.⁵⁶ Ele cita o seu próprio percurso escolar como exemplo: "(J)e suis un produit de la massification scolaire (qui n'est pas une 'démocratisation', mais une 'translation de la structure' inégalitaire) et je suis entré dans une faculté de lettres dans une université de province, autant dire une voie de relégation que je percevais, par une erreur typique de perspective, comme une voie royale." (Eribon, 2014, p. 187) No campo da educação, os alunos das classes populares seriam

⁵⁴

Eribon cita o caso de famílias de migrantes, nas quais o sucesso escolar pode resultar numa ruptura com a família e afastar os filhos da cultura dos pais que, às vezes, sentem que os filhos teriam adotado um outro estilo de vida ao qual eles não têm acesso. (Eribon, 2014, p. 33) Podemos acrescentar que essa ruptura pode acontecer também em situações que não têm nada a ver com migração.

⁵⁵

Eribon define a cultura legítima assim: "c'est-à-dire l'idée [...] qu'il y a une culture légitime qui s'impose à tous comme telle, même à ceux qui en sont exclus, ou, en tout cas, que la culture populaire est prise dans un système au sein duquel elle n'est définie, comme dépossession et privation, que par rapport à la culture légitime", (Eribon, 2014, p. 221) ou seja, que existe uma ordem de valorização entre os gêneros culturais segundo a qual uma peça da música erudita tem mais valor que uma canção popular ou um romance modernista mais que uma telenovela - e mesmo preferindo a telenovela afirma-se essa ordem de valores.

⁵⁶

Ele escreve: "Na verdade, as classes desfavorecidas creem aceder àquilo de que antes estavam excluídas, quando, na altura em que a isso acedem, essas posições já perderam o estatuto e o valor que tinham num estado anterior do sistema." (Eribon, 2019, p. 168)

assim, sempre numa posição desfavorável na luta pelas posições de prestígio. Munidos com menos informações sobre as regras do campo, eles sempre chegam atrasados quando a configuração do campo já mudou e as posições de poder já são outras. Da margem do campo, parecia que seria um ganho considerável fazer um curso superior, só para entender que existe uma diferença enorme entre todos esses cursos e que nem todos oferecem as mesmas oportunidades.

Eribon deixa claro que compartilhar o mesmo *habitus* de classe não significa ter comportamentos ou gostos idênticos. Dentro do mesmo *habitus* pode-se ter atitudes diferentes e até contrárias uma à outra. Ele cita a vida das suas avós: Enquanto uma tinha assumido o papel de dona de casa dedicada, a outra tinha uma vida de vários relacionamentos e censurada pela própria família. Mas de maneira diferente, as duas realizaram opções de vida dentro do *habitus* da classe trabalhadora, marcando a distinção social das classes burguesas. Eribon destaca:

C'est d'ailleurs là que réside l'une des grandes difficultés de l'analyse des façons dont s'exercent les contraintes sociales: elles n'agissent pas de manière univoque et leur action peut engendrer des réactions divergentes, la soumission, la résistance ... Il y a toujours plusieurs formes de réponse possibles à une même situation et à de mêmes déterminations, mais ces réponses, la manière dont elles sont mises en œuvre et vécues, renvoient de manière stricte à la constitution sociale des habitus de classe. (Eribon, 2014, pp. 129-130)

Como Bourdieu havia dito, e Eribon certamente estaria de acordo, existe uma tendência forte no *habitus* de ser transmitido de geração em geração. Na maioria dos casos, jovens das classes populares tendem a mostrar um certo estranhamento com certas exigências da escola (muitas vezes, pelo menos, são menos preparados que jovens das classes burguesas), a não estender o tempo de aprendizagem excessivamente (porque precisa-se ganhar dinheiro) e a aceitar profissões típicas no seu meio social. Mas segundo Eribon, a sedimentação do mundo exterior também acontece naqueles que conseguem uma certa ascensão social, nos *trânsfugas*. Por mais que alguém se esforce por deixar o seu meio social de origem para trás - e Eribon conta que ele se esforçou muito - existem muitas situações onde o *trânsfuga* pode perceber um sentimento de estranhamento, uma falta de adaptação, uma insegurança. Com as suas próprias palavras: "Comme si quelque chose d'un autre passé perdurait dans la situation présente, et la rendait instable, et parfois intenable. On est déplacé, à tous les sens du terme." (Eribon, 2014, p. 40) A essa imagem de estar deslocado ou mal encaixado, ele acrescenta uma outra metáfora: "quel transfuge de classe n'a pas vécu cela, à un moment ou à un autre, [...] à savoir cette impression permanente d'être un étranger qui ne parle pas la langue de l'univers dans lequel il arrive, et qui

comprend que, malgré tous les efforts passés, présents et à venir, il ne parviendra jamais à l'apprendre vraiment, à la maîtriser comme on maîtrise une langue maternelle." (Eribon, 2014, pp. 214-215)

Se, de um lado, nunca se chega completamente na classe superior, a relação com o outro lado, o meio social de origem, também se complica, ocorre uma alienação, não se fala mais a mesma linguagem.⁵⁷ O resultado seria uma ambiguidade permanente. De novo, Eribon recorre a linguagem da geologia. Ele fala de uma falha, aquilo que Bourdieu chamou *habitus* clivado. (Eribon, 2014, p. 88) Seria essa falha nos sedimentos do mundo interior - para continuar com a metáfora - que, muitas vezes, mostra-se como incentivo para projetos intelectuais, para achar uma expressão. Na compreensão de Eribon, no caso dos trânsfugas podemos constatar tanto o sucesso de uma certa ascensão social e, ao mesmo tempo, uma forma de fracasso na transmissão do *habitus* que resultaria num *habitus* clivado. Esse fracasso precisaria ser analisado também. Eribon não usa a palavra "fracasso", mas fala de desajustamento ou desidentificação. No seu próprio caso, ele refere-se a sua homossexualidade que impediu o "processus d'une inscription harmonieuse dans le monde familial, social et professionnel". (Eribon, 2014, p. 40) Mas existem outras "falhas" que podem provocar um desajustamento inicial na trajetória dos trânsfugas.

A grande força de atração constitui o acesso àquilo que Eribon chama de cultura legítima. Ele cita vários exemplos para ilustrar como se sentiu fascinado por livros, por músicas ou filmes. Em suma, ele considera que esta fascinação pode explicar, em parte, a sua trajetória de trânsfuga. Porém, é muito mais difícil explicar de onde veio esta fascinação, como ele desenvolveu esta disposição. Lahire criticou a sociologia de Bourdieu exatamente pelo fato que, no seu entendimento, esta não conseguiria mostrar empiricamente como se formam os *habitus*, como se interioriza o mundo social. (Lahire, 2001, pp. 225-229) Eribon, quando aborda esta questão, simplesmente constata: "Quelle fascination fut la mienne quand je commençai - mais pourquoi? quel fut le déclic? C'est là que réside le plus grand mystère, ce qui résiste et résistera à l'analyse - de me sentir attiré par ce continent, inconnu de ma famille et de mon milieu, qu'on appelle - et quand on l'habite, on y met une majuscule - la 'Culture'." (Eribon, 2014, p. 107) Assim, ele alerta que talvez não podemos comprovar todo e qualquer fato social de uma maneira absolutamente incontestável. É o próprio Lahire que, aparentemente, apoia este argumento quando escreve: "Poderíamos dizer que nós somos demasiado *multissocializados* e demasiado *multideterminados* para podermos dar conta dos nossos determinismos." (Lahire, 2001, p. 261)

⁵⁷

Eribon descreve um momento quando, na sua infância, ele citou um poema em inglês que tinha aprendido na escola e que provocou irritação na mãe. (Eribon, 2019, p. 76) De uma maneira geral, tem a tendência de um afastamento dos colegas da infância com cada aprendizagem nova que não se encaixa bem no *habitus* da classe de origem.

2.3.2 Perspectiva e voz da análise

Uma das diferenças no tratamento da questão trãnsfuga entre Lahire e Eribon é que o primeiro dedica algumas páginas ao assunto e com um olhar de fora, enquanto o segundo escreve dois livros a respeito do tema e baseado nas suas próprias experiências vividas, então, com um olhar de dentro. Isso, para Eribon, faz uma diferença muito grande. Não é só relevante nas pesquisas sociológicas o que é o objeto da pesquisa e quais os métodos que são aplicados, mas também a questão: quem é que faz a pesquisa. Eribon dá vários exemplos para mostrar a importância da perspectiva analítica.

Ele relata quando discutiu com Bourdieu a representação de um episódio que fez parte do projeto de pesquisa "A miséria do mundo" no qual uma equipe de pesquisadores sob orientação de Bourdieu analisou as condições de vida nas periferias das cidades francesas. No episódio, dois jovens de origem árabe teriam tratado uma senhora com muita agressividade porque se sentiam discriminadas pela senhora. Segundo Eribon, Bourdieu só considerava a posição dos dois jovens e mostrou muito menos interesse no ponto de vista da senhora, enquanto ele, Eribon, achava que seria necessário contemplar na análise o lado da senhora também. A explicação que ele oferece para essa diferença de percepção está relacionado com uma identificação espontânea. Bourdieu teria dito que a atitude agressiva dos jovens seria como um eco da sua própria juventude, por isso, a revolta dos jovens fez sentido para ele de imediato. Eribon, no entanto, por ter sido vítima de agressões várias vezes por conta da sua homossexualidade, imediatamente mostrou uma certa compreensão pela senhora. (Eribon, 2014, pp. 44-45, 51) Ele escreve: "*Tout cela pour dire que les souvenirs de sa jeunesse turbulente avaient conduit Bourdieu à éprouver un sentiment de proximité spontanée et préreflexive avec ces deux garçons: c'est son histoire, personnelle et donc sociale, qui entrait en résonance avec ce présent*". (Eribon, 2014, p. 51, meus itálicos) Então, a ressonância que eventos, pessoas ou atitudes podem desencadear sempre influencia, de uma certa maneira, a seleção dos campos de pesquisa e as interpretações dos dados.

Uma área onde a perspectiva preconcebida dos pesquisadores resultou em distorções significantes, de acordo com Eribon, é o mundo social das classes populares:

L'absence des enfants d'ouvriers ou, plus généralement, des enfants des classes populaires dans la production du discours 'savant' ne peut pas manquer d'emporter de multiples effets et de multiples biais qui, la plupart du temps, inaperçu - et masqués par les énoncés pseudo-méthodologiques - n'en sont pas moins massifs et brutaux. (Eribon, 2014, p. 211)

Eribon chega a falar de um "etnocentrismo de classe" (Eribon, 2019, p. 142) quando escreve sobre a relação dos intelectuais com as classes dominadas, os trabalhadores, na França. A solução por esse problema não pode ser contrapor as classes populares numa versão idealizada às classes dominantes. Tanto os olhares condescendentes das elites, quanto a celebração dos "saberes espontâneos" não fazem justiça ao assunto.⁵⁸ O que seria necessário é uma abordagem com discernimento e respeito pelas pessoas que estão sendo pesquisadas. Daí o valor de pesquisas baseadas em experiências vividas.

No fundo, a razão da importância da perspectiva analítica deve-se ao fato que a realidade do mundo social não é vivenciada da mesma maneira. Pertencer a um grupo estigmatizado, a "'catégories' infériorisées" (Eribon, 2014, p. 47) - Eribon discute aqui homossexuais e negros entre outros, mas poderíamos incluir moradores de favelas também - significa que você é diariamente exposto à violência, seja ela física ou simbólica. Isso deixa traços profundos no seu comportamento. De acordo com Eribon, a vergonha e o medo marcam uma "vulnérabilité quasi ontologique"⁵⁹ (Eribon, 2014, p. 47) dos indivíduos estigmatizado ou estigmatizáveis. Ele destaca:

Là réside l'inégalité indépassable entre, d'un côté, ceux qui subissent ou savent qu'ils peuvent subir la *violence* et, de l'autre, ceux qui l'instituent et la perpétuent ou, même, *ceux qui, tout simplement, ne la perçoivent pas*, ne l'imaginent pas, en minimisant la portée, *car ils sont du 'bon côté' et ne risquent donc rien*. (Eribon, 2014, pp. 48-49, itálicos meus)

Ignorar, então, essas diferenças de experiência, de percepção do mundo social, corre, pelo menos, o risco de produzir representações distorcidas. Isso não quer dizer, que somente pessoas que fazem parte de um grupo discriminado podem fazer análises válidas e, muito menos, que todas as análises feitas por pessoas de grupos discriminadas sobre os próprios grupos sejam corretas. Mas significa sim que a voz da análise não é uma voz neutra e que é preciso mostrar-se sensível a essa voz, a perspectiva da análise.

É óbvio que esse ponto da perspectiva tem fortes implicações metodológicas e, por isso, essa questão será mais aprofundada no próximo capítulo. Resumindo a discussão dos fundamentos teóricos

⁵⁸ Ele fala de "mistificações" da esquerda política e "das derivas neoconservadoras" que têm que ser superadas no tratamento das classes populares. (Eribon, 2019, pp. 142-143)

⁵⁹ Eribon destaca o significado do aspeto da vergonha na criação da palavra "honto-analyse", título da primeira parte do livro dele, assim mesclando a vergonha, "la honte" em francês, com algo como onto-analyse, a análise da natureza do ser.

desta dissertação, utilizarei os conceitos *bourdieusiennes*⁶⁰ como campo, capital e *habitus* nesta auto-sócio-análise para analisar o mundo social no qual a trãnsfuga aqui contemplada fez a sua trajetória. Com Lahire, ficarei atenta ao lado individual das disposições ou tentarei compreender os sedimentos disposicionais onde generalizações mostram-se mal colocadas. Pensando em Eribon, procuro tanto moldar a minha perspectiva analítica como questioná-la, com o intuito de evitar representações preconcebidas e controlar metodologicamente a minha voz.

⁶⁰

Tomo emprestado esta adjetivização do Eribon. (Eribon, 2014, p. 59)

CAPÍTULO III

Histórias de vida e auto-socioanálise - os recursos metodológicos

Mesmo que o meu trabalho, definitivamente, não seja uma autobiografia, esta palavra indica muito bem os pontos centrais da discussão metodológica necessária para justificar a orientação epistemológica adotada nesta dissertação. O foco da minha análise é a trajetória de uma trãnsfuga, por isso, a segunda parte da palavra, o elemento da biografia, é importante no contexto do meu trabalho. Privilegiando um estudo de caso e utilizando uma abordagem qualitativa, os debates sociológicos sobre o valor explicativo de histórias ou relatos de vida (Bertaux 2016) que incluem os argumentos sobre a ilusão biográfica (Bourdieu 2006) fazem parte da base metodológica. Justamente para evitar a suposta ilusão biográfica foram sugeridos gêneros textuais como auto-análise (Bourdieu 2005; Eribon 2014) ou biografia sociológica (Lahire 2018a). A primeira parte da palavra, "auto", sinaliza que a relação entre o sujeito da pesquisa e o objeto da pesquisa ficou menos evidente, ou seja, tradicionalmente e na maioria das pesquisas em ciências sociais hoje, o sujeito da pesquisa, o pesquisador ou a pesquisadora, analisa os dados colhidos aplicando as metodologias pertinentes, mas raramente, ele ou ela aparece como sujeito interagindo com os objetos da pesquisa, e assim, tornando-se parte do campo de pesquisa observado. Mas esta separação rígida entre o observador e os observados ficou mais problemático, pelo menos, para alguns pesquisadores sociais. François Dubet expressa isso de forma sucinta quando discute a relação entre os sociólogos e os seus informantes com as suas teorias espontâneas. Neste encontro, a linha que separa os sujeitos da pesquisa dos objetos tende sempre a ficar borrada e seria mais adequado contemplar este intercâmbio e o seu papel na construção dos resultados da pesquisa (Dubet, 1994, pp. 229-241). Dessa maneira, é consequente quando os pesquisadores começam a dar mais atenção às interferências que eles mesmos exercem no campo da pesquisa. Como constatamos no capítulo anterior, Didier Eribon realçou como o ponto de vista do pesquisador, a posição dele num determinado campo social, tende a influenciar os resultados da pesquisa. As tentativas de analiticamente dar conta do próprio ponto de vista científico resultaram em pesquisas que poderiam ser chamadas de auto-análises, ou de auto-sócioanálises para não as confundir com abordagens psicanalíticas, ou de autoetnografias. (Santos, 2017)

Neste capítulo, começo com a discussão da relevância dos estudos de caso e, de uma maneira geral, das metodologias qualitativas na sociologia. Depois vou aprofundar a questão das histórias de vida e das narrativas biográficas na pesquisa sociológica. A seguir, vou tratar as discussões referentes à posição do pesquisador, à visibilidade do sujeito da pesquisa na representação do objeto dessa pesquisa. Por fim, apresentarei um breve resumo das minhas decisões metodológicas e das fontes concretas desta dissertação.

3.1 Abordagens qualitativas e o estudo de caso

O fato de ter optado por um estudo de caso, de focar num caso singular de uma trajetória de uma transfuga, traz várias implicações metodológicas consigo. A mais significativa destas é a preferência por metodologias qualitativas de pesquisa. Como Robert Stake aponta, "é difícil defender a representatividade de uma pequena amostra" (Stake, 2007, p. 20), porque "os casos únicos não constituem uma base tão forte para generalizar para uma população de casos como outros tipos de investigação". (Stake, 2007, p. 101) Em outras palavras, no meu estudo de caso não vou analisar estatísticas ou questionários com o intuito de descobrir padrões significativos numa grande quantidade de dados. Não pretendo obter resultados facilmente generalizáveis para grupos sociais inteiros. Em vez disso, o foco principal da minha pesquisa é a descrição meticulosa da trajetória de uma transfuga, a interpretação desta trajetória dentro do contexto social e a compreensão deste caso particular. Obviamente, esta "descrição densa" e esta "compreensão empática" (Stake, 2007, p. 54) não têm como objetivo de isolar uma experiência individual de outros casos parecidos. Ao contrário, o objetivo é relacionar essa interpretação com textos sociológicos, com interpretações de casos parecidos para poder contribuir a um entendimento de uma realidade social. Bourdieu usa a expressão "auto-objectivação" (Bourdieu, 2005, p. 13) quando justifica a análise da sua trajetória pessoal e Eribon identifica claramente esta tensão entre o particular e o geral no momento que ele explica a sua motivação pela sua auto-análise: "En l'occurrence, une photo de moi allait tendre à personnaliser et à singulariser les problèmes que j'avais voulu aborder, alors que tout mon effort avait consisté à les dépersonnaliser et à les collectiviser: à les 'sociologiser' en quelque sorte." (Eribon, 2014, p. 18)

Embora as abordagens qualitativas sejam cientificamente reconhecidas na sociologia atual, a relação entre os defensores destas e aqueles que preferem abordagens quantitativas nem sempre é harmônica. Talvez, utilizando a terminologia de Bourdieu, possamos dizer que os primeiros formam o grupo dominado no campo metodológico. De qualquer maneira, a necessidade de dissipar dúvidas sobre a qualidade científica da pesquisa parece maior quando se trabalha com metodologias qualitativas. Uma das razões para isso é que, tradicionalmente, segundo Uwe Flick, as ciências sociais seguiram o modelo epistemológico das ciências da natureza, das ciências exatas. Para ser reconhecido como uma ciência de pleno direito, o ideal era descobrir regras claras, relações de causa e efeito nos fenômenos sociais e fornecer resultados exatos. Para isso, foi vantajoso poder quantificar os dados por um lado e, por outro lado, eliminar qualquer influência subjetiva no processo da produção do saber. (Flick, 2005, pp. 2-3) Nesse sentido, uma pesquisa sobre um grande número de casos seria mais confiável do que uma pesquisa sobre um caso individual porque este poderia ser atípico. Os resultados

da pesquisa deveriam ser objetivos, quer dizer, eles não deveriam depender da pessoa do pesquisador. Qualquer um, aplicando a metodologia da maneira correta, deveria chegar no mesmo resultado para que esses pudessem ser considerados válidos. É evidente que há muitas vantagens em conseguir resultados objetivos e controlar influências subjetivas. No entanto, a realidade social, muitas vezes, mostrou-se complexa demais para uma abordagem exclusivamente quantitativa. Houve, a partir dos anos 60 do século XX, um desencanto crescente com os resultados desta abordagem e as metodologias qualitativas ganharam mais importância nas ciências sociais. (Flick, 2005, p. 3)

A imagem que Robert Bogdan e Sari Biklen desenham, confirma a visão de Flick. De acordo com estes autores, abordagens qualitativas começam a ser utilizadas nos Estados Unidos na sociologia de educação nos anos 60 do século passado. No início, muitos ainda não aceitaram metodologias qualitativas como uma ciência legítima. Aconteceram debates intensos nas universidades. Enquanto os adversários dessas abordagens tentaram denunciá-las como um tipo de jornalismo que não tinha muito a ver com uma disciplina científica porque baseava-se mais na intuição do pesquisador, os defensores enxergaram neles uma possibilidade de dar mais visibilidade a posições discriminadas que seriam ignoradas por uma ciência exclusivamente preocupada com questões de representatividade e generalizações. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 36-39) Bogdan e Biklen identificam três fatores interrelacionados que eram responsáveis pelo interesse cada vez mais crescente nas abordagens qualitativas: Primeiro, o clima político nas sociedades ocidentais nesta década era muito favorável a iniciativas que procuraram incluir perspectivas marginalizadas. Isso aumentou, segundo, dentro da academia a receptividade por abordagens que prometeram conseguir isso. Especificamente, técnicas como a observação participante na antropologia ou tradições mais abertas a narrativas individuais na própria sociologia ganharam projeção. Finalmente, o paradigma positivista, ou seja, a convicção de poder desvendar uma verdade objetiva através do uso da razão, foi desafiado por abordagens construtivistas, o que Bogdan e Biklen chamam de pós-modernistas. Em vez de buscar uma verdade única e estável dever-se-ia aceitar a ideia que algo como o conhecimento científico só teria validade referente ao seu contexto histórico-social específico. Portanto, existiriam diversas verdades, dependendo da perspectiva do pesquisador e dos pressupostos culturais do empreendimento acadêmico. Assim, a atividade científica sempre estaria inserida em contextos culturais específicos e na medida que estes poderiam mudar, os resultados construídos num contexto específico também tenderiam a mudar. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 45-46) Como resultado, estes acontecimentos dentro e fora do espaço acadêmico levaram a um enfraquecimento do modelo objetivista das ciências naturais. Politicamente, as ciências sociais começaram a dar mais atenção à diversidade de perspectivas - por exemplo, em

abordagens feministas ou pós-coloniais que criticaram que no modelo objetivista estaria embutida uma perspectiva preconcebida masculina ou uma visão culturalmente específica dos países ocidentais que se apresenta como uma visão universal - e, cientificamente, a reflexividade do pesquisador referente ao processo de pesquisa, as influências subjetivas na interação com o campo de pesquisa e abordagens como a interpretação ganharam mais espaço. (Flick, 2005, pp. 4-6) É claro que isso era um processo demorado e que esta descrição é um tanto simplificada porque abordagens quantitativas não se baseiam necessariamente em convicções positivistas e abordagens qualitativas não tornam a questão da validade dos resultados da pesquisa obsoleta. Mas - como aponta Flick - "a validade do estudo é estabelecida com referência ao objecto estudado, não obedecendo exclusivamente a critérios académicos abstractos, como na investigação quantitativa". (Flick, 2005, p. 5) Ou seja, a validade da metodologia é mais determinada pela complexidade do campo de pesquisa e menos por exigências abstratas como representatividade e generalização.

Abordando esta questão das metodologias qualitativas de um ângulo diferente, François Dubet oferece uma outra explicação pela cautela dos sociólogos com estas abordagens. Dubet trata da relação entre os sociólogos, os pesquisadores, e os atores sociais, os pesquisados. Ele entende que todo estudo empírico sempre parte de um encontro entre os sociólogos e os atores sociais e, conseqüentemente, de um encontro entre a sociologia dos sociólogos e a sociologia dos atores, ou seja, entre as teorias dos primeiros e as teorias espontâneas, as significações que os atores dão ao mundo deles. De acordo com Dubet, as duas grandes correntes tradicionais na sociologia, uma funcionalista ou positivista que ele relaciona com Durkheim e a outra crítica que envolve todas as teorias marxistas, defenderam o que ele chama uma "ruptura epistemológica" (Dubet, 1994, p. 231), uma divisão clara entre as significações que os atores dão e as explicações dos sociólogos, porque as interpretações dos primeiros não passariam de um senso comum, incapaz de verdadeiramente compreender a realidade social.⁶¹ Somente com o uso das ferramentas sociológicas, esta realidade poderia ser explicada satisfatoriamente. A intenção de Dubet não é desvalorizar o trabalho sociológico - porque os atores sociais compreenderiam muito bem a sua própria realidade - mas superar esta ruptura valorizando, tendencialmente, mais as interpretações dos atores através da sua sociologia da experiência. Esta desconfiança dos sociólogos relativa a estas interpretações espontâneas baseadas no senso comum,

⁶¹

Dubet escreve que a tradição positivista entende que "(o)s actores não estão apenas em erro, mas em 'pré-noções' e em ilusões inevitáveis porque o modo como eles interiorizam o social tem de ser desconhecido para ser eficaz. [...] O actor não *pode* conhecer os mecanismos profundos da sociedade, que são de uma natureza diferente dos motivos que ele tem para agir." (Dubet, 1994, pp. 231-232, *itálicos no original*) Sobre a tradição crítica ele diz: "Aqui, o desconhecimento do actor não está somente ligado à natureza objectiva do facto social, é uma ilusão *necessária* gerada pela dominação social dissimulada na ideologia. A ignorância e a ilusão são necessárias a fim de velarem os processos sociais reais de alienação e de dominação." (Dubet, 1994, p. 232, *itálicos no original*)

não impede, necessariamente, o uso de abordagens qualitativas, como entrevistas ou observação participante na pesquisa empírica. Mas seria uma consequência lógica de manter uma certa distância em relação aos atores. Afinal, se o pesquisador fizer uma entrevista com uma pessoa para depois escrever que, na verdade, essa pessoa não compreende quase nada da sua realidade social, criaria, ao menos, uma situação bastante constrangedora e seria um comportamento um tanto anti-ético, se ele não procurar um debate sobre essas divergências de entendimento.

Daniel Bertaux, um dos pioneiros da pesquisa com histórias de vida ou relatos de vida na sociologia, cunhou o termo "perspectivas etnossociológicas" (Costa & Santos, 2020, pp. 324-325; Bertaux, 2016, p. 19) para sinalizar uma combinação de métodos qualitativos importados da antropologia, ou da etnografia, como ele faz questão de enfatizar, com abordagens mais tradicionais da sociologia. Para ele, como sociólogo, é imprescindível de generalizar os casos - podemos constatar aqui uma diferença com outros autores.⁶² Mas a utilidade do elemento etnográfico reside num olhar muito atento a detalhes. Bertaux frisa, de um lado, a necessidade desta importação metodológica da antropologia por conta da natureza dos campos de pesquisa que requerem tanto abordagens quantitativas como abordagens qualitativas. Enquanto as primeiras podem desvendar relações causais dos quais os atores sociais, muitas vezes, não estão cientes:

Da mesma forma que há um tipo de objetos particularmente adaptados à pesquisa por questionários padrão em uma amostra estatisticamente representativa (*o survey*) [...] Sabendo que essa forma de pesquisa "quantitativa" tem a capacidade de fornecer não apenas *informações sobre as distribuições estatísticas*, como também *associações estatísticas* entre "variáveis" que, em alguns casos, *podem* indicar a presença ativa de "*relações causais*" mas sem poder saber mais sobre as mediações entre "causas" e "efeitos". (Costa & Santos, 2020, p. 326, *itálicos no original*)

No outro lado, as metodologias emprestadas da antropologia são mais adequadas para descobrir as "lógicas internas de funcionamento" (Costa & Santos, 2020, p. 327) de processos sociais. Segundo Bertaux:

⁶² A firmeza da posição de Bertaux não deixa nada a desejar: "Contrairement à l'ethnologue cependant, le sociologue ne peut se contenter de décrire un terrain local [...], d'en analyser la sous-culture et les modes de fonctionnement, et d'en rester là. Malgré le grand intérêt de telles descriptions ethnographiques il lui faut tenter de *monter en généralité*." (Bertaux, 2016, p. 19, *itálicos no original*) Discutiremos esta posição com mais detalhes nas páginas seguintes.

Elles donnent à voir comment 'fonctionne' un monde social ou une situation sociale; et quelles sont ses tensions internes, ses dynamiques de transformations. Cette fonction descriptive est essentielle; l'ethnologue américain Clifford Geertz (1973) l'appelle *thick description*: une description en profondeur, une *déscription analytique* (donc simultanément théorique au bon sens du terme: faite de théorisations concrètes) de l'objet étudié. (Bertaux, 2016, p. 27, itálicos no original)

Ao mesmo tempo, Bertaux deixa claro que essa necessidade de combinar abordagens diferentes implica certos riscos dentro do mundo sociológico. Sobre a sua decisão de trabalhar com relatos de vida ele diz: "Explorei um caminho difícil, desaconselhado e até mesmo proibido por todo o *establishment* da sociologia francesa." (Costa & Santos, 2020, p. 335, itálicos no original) Isso mostra que, pelo menos em décadas passadas, a opção por um ou outro método poderia ter consequências profissionais - sendo que, as abordagens qualitativas eram o polo mais contestado.

Embora as abordagens qualitativas tenham uma tradição na sociologia - o momento mais importante é a Escola de Chicago, na primeira metade do século XX nos Estados Unidos⁶³ - elas ainda, de vez em quando, são criticadas por serem meramente anedóticas e, por isso, menos científicas. Mas como os autores aqui considerados afirmam, existem objetos de pesquisa que praticamente exigem uma abordagem qualitativa. Para Robert Stake a pergunta decisiva é o tipo de conhecimento que estamos procurando. Quando se trata de determinar as causas de desdobramentos sociais, métodos quantitativos que privilegiam a explicação de causas e efeitos e o controle dos dados são indicados. Quando se trata de compreender acontecimentos sociais, no entanto, métodos qualitativos seriam mais promissores porque eles visam compreender empaticamente a complexidade das inter-relações do contexto e procuram recriar a experiência humana. Por isso, abordagens quantitativas procuram eliminar qualquer singularidade - porque entende-se que atrapalha a representatividade dos resultados - enquanto abordagens qualitativas valorizam singularidades porque podem permitir uma compreensão mais profunda da complexidade de um caso específico. (Stake, 2007, pp. 53-55)

Bogdan e Biklen resumem as características dos métodos qualitativos da seguinte maneira: A fonte de dados seria o ambiente natural, o objeto de estudo dentro do seu contexto, e o contato direto do pesquisador com esse ambiente seria a base para o registro de dados de forma verbal ou visual. Como o entendimento dos dados pelo pesquisador é o "instrumento-chave de análise" (Bogdan &

⁶³

Flick cita aqui uma periodização que diferencia entre sete épocas da pesquisa qualitativa nas ciências sociais nos Estados Unidos. Não vou entrar em detalhes aqui. Basta constatar que a Escola de Chicago em torno de Robert Ezra Park na própria sociologia e repetidas influências da antropologia como a etnografia, a descrição densa ou a etnometodologia constituem as tradições mais importantes. (Flick, 2005, p. 9) Mesmo assim, Flick acrescenta que no decorrer do século XX as "abordagens 'duras'", isto é, as quantitativas, ganharam uma certa vantagem em relação às "estratégias 'maleáveis'", que são qualitativas. (Flick, 2005, p. 7)

Biklen, 1994, p. 48), a descrição da maneira mais precisa - ou densa - assume um grande peso. Por isso, a atenção pelos detalhes e o foco nos processos observados - e não necessariamente nos resultados previamente definidos - são de maior importância. A análise procede indutivamente, isto é, a partir dos dados observados desenvolve-se conceitos mais abstratos - e não buscamos comprovar hipóteses. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51) Como Bertaux tinha constatado, o objetivo é compreender de uma maneira mais adequada como algum processo social complexo funciona e não descobrir regras gerais do mundo social.

O estudo de caso é um dos métodos prevalentes nas abordagens qualitativas. Esse tipo de estudo foca nas particularidades e na complexidade de um único caso. Muitas vezes, esse caso é uma pessoa só, mas pode-se tratar também de uma instituição ou de um conjunto de pessoas. Stake trata do caso como um "sistema integrado". (Stake, 2007, p. 18, também pp. 11-20) Isso significa que o caso precisa ter um mínimo de coerência interna. De acordo com Bogdan e Biklen, um caso específico selecionado é então submetido a uma análise por observação participante ou por entrevistas exaustivas.⁶⁴ (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 89-92) Mas que nem todos os pesquisadores que aplicam estratégias de pesquisa qualitativa valorizam o estudo de caso, mostra o desprezo que Bertaux expressa. Como já vimos,⁶⁵ ele é categórico na sua insistência na necessidade de generalizar como sociólogo: "L'objectif final étant de proposer un 'modèle' qui rendrait compte de 'ce qui se passe' non seulement sur *ce* terrain-là, mais aussi - hypothétiquement - sur *tous* les terrains ou 'objets' similaires dans la société considérée." (Bertaux, 2016, p. 13, itálicos no original) Em outro lugar, ele acrescenta: "plus la description est '*intensive*' et analytique, plus elle est riche en descriptions de processus identifiés *de façon récurrente sur plusieurs cas observés* [...], *plus elle gagne en généralité*". (Bertaux, 2016, p. 28, itálicos meus) Para Bertaux, é imprescindível de generalizar as observações de um único caso para evitar particularidades que não são típicas do meio social estudado. Ele defende uma posição que Stake relacionou com as abordagens quantitativas, isto é, eliminar as particularidades para chegar em generalizações válidas. Nas palavras de Bertaux: "C'est donc le *nombre* de récits de vie qui fait la force de la perspective sociologique" para poder chegar finalmente "à la phase de la *saturation*". (Bertaux, 2016, p. 18, itálicos no original) Quer dizer, a recorrência de dados até o ponto da saturação justifica a validade dos resultados da pesquisa, uma posição que vai claramente contra as características da abordagem qualitativa citadas acima.

⁶⁴

Bogdan e Biklen até sugerem que um estudo de caso seria um ótimo método para começar uma carreira na pesquisa social: "Comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e promissora, se assim o desejar, para estudos mais complexos." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89)

⁶⁵

Veja a citação na nota de rodapé 62, página 69 neste capítulo.

Sem mencionar o compatriota, Bernard Lahire responde de forma contundente a essa posição. Defendendo a legitimidade dos estudos de caso na sociologia, ele ataca aqueles que exigem que só um número suficiente de incidências pode servir como base de uma boa sociologia: "L'idéal, très naïf en sciences sociales, de 'représentativité' ou de 'généralisation' [...] exigerait que le cas étudié puisse être dit 'représentatif', dans la réalité historique, de toute une série d'autres cas".⁶⁶ (Lahire, 2018a, p. 88) Deixando de lado o fato de que tal entendimento da necessidade de um grande número de dados parecidos levaria a que os estudos de caso fossem pouco mais do que ilustrações de conhecimentos produzidos de maneira quantitativa. Lahire constata uma maneira diferente de compreender o que a sociologia é e deveria fazer. De acordo com Lahire, o objetivo de um estudo de caso é a capacidade "à 'faire parler' le matériau", (Lahire, 2018a, p. 89) de organizar o material de uma maneira que este pode contribuir a uma melhor compreensão da sociedade:

Travailler sur un cas singulier ou, pour le dire mieux encore, travailler un cas dans sa singularité, et non comme simple illustration ou exemplification d'un groupe ou d'une catégorie, est une décision de méthode guidée en grande partie par l'objectif central de l'étude : parvenir à donner une interprétation sociohistoriquement acceptable des textes, littéraires ou autres, d'un individu déterminé. (Lahire, 2018a, p. 91)

O foco na singularidade de uma pessoa ou uma instituição, então, não significa abrir mão de uma análise sociológica, não se trata de acumular dados particulares e logo irrelevantes, mas de tentar uma análise de um caso dentro do seu contexto social ou cultural sem rebaixar tudo que talvez não possa ser considerado como típico de um grande grupo de pessoas no segundo plano: "(L)e social est autant dans l'individuel (à l'état incorporé, plié) que dans le collectif". (Lahire, 2018a, p. 93)

O que está em jogo nesta discussão é o valor de noções como representatividade nas abordagens qualitativas na sociologia. Enquanto Bogdan e Biklen tomam uma posição intermediária, entendendo que tem pesquisadores que fazem questão de trabalhar casos típicos e outros que seriam mais céticos referente à necessidade de chegar a generalizações mais abrangentes (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 65-66, 94), Stake tende a concordar com Lahire. Trabalhar sobre poucos exemplos não seria uma boa base para tirar generalizações fortes, por isso, a maioria dos pesquisadores estaria concentrada em outras questões, como tornar compreensível a particularidade do caso. Porém, mesmo

⁶⁶

Mais adiante Lahire continua: "Si l'on ne veut pas pratiquer l'étude de cas de façon honteuse, en s'excusant en permanence auprès de tous les défenseurs zélés de la représentativité ou en laissant penser que seule l'étude d'une longue série de cas parents permettrait d'asseoir ou de justifier plus complètement l'interprétation proposée, il faut poser explicitement que c'est la capacité à mener une analyse rigoureuse et cohérente sur un cas précis qui est le principal acquis général de ce genre de démarche." (Lahire, 2018a, p. 89)

assim, seria possível pesquisando um caso modificar generalizações existentes. Além disso, os pesquisadores fazem sim, uma espécie de micro-generalização dentro do próprio caso, e na base da própria experiência fazemos algo que Stake chama de "generalização naturalista". (Stake, 2007, p. 101) Relacionamos o que vivenciamos com outras situações parecidas, sem ter como objetivo chegar em propostas gerais. Mas: "O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização." (Stake, 2007, p. 24)

Na minha compreensão, o estudo de caso não pode e nem deve ser vinculado a uma ideia rígida de representatividade porque assim ele perderia o sentido de fazê-lo. Se precisamos estabelecer por outros métodos que o caso estudado é típico, ele, como Lahire disse, não passaria de uma exemplificação de verdades já aceitas. Concordo ainda com Lahire ou Stake que é possível estudar num caso específico assuntos sociais de uma relevância que transcende o caso individual. Como Eribon deixou claro, escrevendo um "'autoanalyse poussée à l'extrême'" (Eribon, 2014, p. 9) ele procurou "d'échapper à la focalisation sur le 'moi' et d'attirer l'attention sur les structures du monde social". (Eribon, 2014, p. 15) Levando a sério a exigência que só através de um número suficientemente grande de casos comparáveis poder-se-ia chegar a resultados válidos, isso significaria que Bourdieu, por exemplo, na sua auto-análise, teria que analisar as carreiras de vários outros sociólogos para chegar numa compreensão cientificamente correta.

3.2 Histórias de vida - o lado biográfico na sociologia

Para trabalhar um estudo de caso sobre uma trajetória individual, a metodologia de histórias de vida parece uma escolha natural. Mas existem vertentes diferentes dessa metodologia nas ciências sociais. Além disso, o próprio Bourdieu com a sua noção da ilusão biográfica semeou certas dúvidas sobre a abordagem biográfica que precisam ser contempladas aqui. Bogdan e Biklen citam a metodologia de histórias de vida como uma possibilidade de pesquisar aspetos mais básicos do comportamento humano. A base de dados seriam "entrevistas exaustivas" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 92) que são usadas para "reconstituir a carreira dos indivíduos". (Bogdan & Biklen, 1994, p. 93) Mas eles fazem diferença entre "pessoas famosas (presidentes e generais)" e "gente menos famosa (por exemplo, domésticas e lavradores)". Enquanto os primeiros como protagonistas da história teriam um acesso privilegiado a acontecimentos importantes os últimos, aparentemente, são tidos como menos importante como pessoas e, no máximo, indiretamente eles poderiam mostrar como a história aparece na perspectiva do cidadão comum. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 92-93) Essa distinção entre pessoas famosas e pessoas comuns não só revela uma visão um tanto antiquada da história como os feitos dos

"grandes homens". Também se pode supor que ela está relacionada com uma ideia de biografia contra a qual Bourdieu se posiciona, a biografia como significação justificadora de uma vida.⁶⁷ Portanto, é coerente que a distinção pela fama, via de regra, não é tido como um critério importante nas histórias de vida.

Um dos defensores convencidos do valor da biografia na sociologia é o já mencionado Daniel Bertaux. Ele prefere o rótulo "relato de vida" - *récit de vie* - para marcar a diferença entre a história vivida de uma pessoa e o relato narrativo sobre essa história. (Bertaux, 2016, p. 11) Não existe um só método, de acordo com este autor, mas existiriam muitos métodos diferentes nas ciências sociais e humanas. (Costa & Santos, 2020, p. 335) Especialmente, na psicologia trabalha-se muito com a metodologia de histórias de vida, mas a abordagem dos psicólogos é diferente daquela proposta por Bertaux: "Nous proposons de poser qu'il y a *du récit de vie* dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue." (Bertaux, 2016, p. 39) Essa definição que ele mesmo classifica como minimalista ainda não é suficiente para entender a sua abordagem.⁶⁸ São duas as questões que distinguem a sua compreensão deste método: Para que servem os relatos de vida e como precisam ser tratados no processo de pesquisa. Primeiro, Bertaux constata que muitos pesquisadores, utilizando histórias de vida, estariam interessados nos valores das pessoas, nas representações que eles fazem da sua realidade vivida, de uma forma geral, no lado simbólico das narrativas produzidas. Tudo isso, por mais importante que seja, não está em primeiro plano para ele. Ele não está interessado nas mentes das pessoas mas nas relações socioestruturais, "ce sont les conditions matérielles et sociales, *la structure des rapports de pouvoir* [...] et les dynamiques de fonctionnement et de transformation d'un secteur ou fragment cohérent de société." (Bertaux, 2016, p. 15, *itálicos no original*; cf. também Costa & Santos, 2020, p. 335)

Para alcançar este objetivo, precisa-se, para começar, definir este fragmento coerente da sociedade, que é compreendido como um macrocosmo que consiste de vários mesocosmos que se dividem em múltiplos microcosmos. Para Bertaux, é o nível intermediário de mesocosmo que interessa mais. Poder-se-ia confundir esse nível com os campos definidos por Bourdieu. Mas Bertaux prefere, seguindo o sociólogo norte-americano Howard S. Becker, o conceito do "mundo social" que, na sua opinião, não se foca só nas elites, como o conceito de campo. (Bertaux, 2016, p. 13) Esses mundos

⁶⁷

É óbvio que o *status* social do sujeito da história de vida é importante. Quanto mais alto este *status* social, maior a capacidade de direcionar o fluxo de informações ou de controlar o acesso às informações.

⁶⁸

Bertaux destaca: "Portanto, a dificuldade não é de coletar um, dois ou três relatos de vida. Isso muita gente sabe fazer. É fazer de maneira que seja *cumulativa*, que a partir disso algo *se construa*. E, no que me concerne, algo de *sociológico*. E isso é muito mais difícil." (Costa & Santos, 2020, p. 338, *itálicos no original*)

sociais formam-se, por exemplo, ao redor das profissões - ele cita recorrentemente as próprias pesquisas sobre as padarias artesanais na França, o microcosmos seria, então uma padaria específica, e o mesocosmos o conjunto de posições e atividades sociais em torno da produção artesanal de pão - mas podem também ser delimitadas em relação a atividades culturais - o mundo social das artes - ou atividades ilegais como o tráfico de drogas, por exemplo. (Bertaux, 2016, pp. 20-22) Outras maneiras de trabalhar fragmentos coerentes da sociedade, isto é, um mesocosmos, seriam de escolher categorias de situações sociais ou fluxos de trajetórias sociais. Sob a primeira categoria, ele entende, por exemplo, mães solteiras ou homens divorciados, de forma geral, situações de precaridade social que não chegam a formar um mundo social, e na segunda categoria poder-se-ia pensar em focar nas trajetórias de migrantes. (Bertaux, 2016, pp. 14, 22-24) O objetivo, então, é compreender as lógicas internas de um mesocosmos através dos relatos de vida. O valor específico desses relatos de vida reside no fato que "le parcours de chaque individu est l'équivalent de la trajectoire d'une particule lumineuse dont la course révèle" os caminhos e os bloqueios dentro do labirinto das estruturas sociais. (Bertaux, 2016, p. 26) Cada relato uma luz itinerante que pode aclarar as estruturas do mosaico social.

Mas como proceder com os relatos recolhidos? Como ele não se interessa pelo que se passa nas mentes das pessoas, mas somente pelas estruturas sociais, coloca-se a questão da veracidade desses relatos. Como podemos saber que os fatos relatados não são invenções das pessoas? A resposta a este problema é o número dos relatos. Um único relato, para Bertaux, por mais que os psicólogos trabalhem com relatos individuais, não serve: "Or la solution existe: il suffit pour cela de recueillir *non pas un seul mais un petit nombre* raisonnablement varié de récits de vie de personnes qui ont vécu au sein de la *même* 'pièce' de la mosaïque sociétale". (Bertaux, 2016, p. 18, *itálicos no original*) Não importam tanto os detalhes de um relato específico, mas é uma combinação das informações de vários relatos. Assim, poderiam ser eliminados exageros ou pequenas imprecisões factuais. Quando várias pessoas relatam as mesmas coisas, nós poderíamos entender que, provavelmente, era assim.⁶⁹ Enquanto uma pessoa poderia distorcer muito bem a realidade, a comparação de diversos relatos diminui estas distorções. O modelo epistemológico por trás, Bertaux toma emprestado de novo da escola sociológica a qual pertence Howard S. Becker: Precisa-se procurar elementos *recorrentes* em vários textos. Examinando uma quantidade suficiente de textos, chega-se ao

⁶⁹

Para Bertaux, precisa-se limpar os fatos sociais das interferências subjetivas para chegar a um resultado relevante. Ele escreve: "La mise en rapport de ces témoignages les uns avec les autres permet d'écarter rapidement ce qui relève de colorations rétrospectives (ou de l'idiosyncrasie de certains narrateurs) et d'isoler un noyau dur *commun* aux expériences, celui qui correspond à leur dimension *sociale*". (Bertaux, 2016, p. 40, *itálicos no original*)

estado de *saturação* - e pode-se concluir que, de fato, comprovamos a veracidade deste elemento específico. (Costa & Santos, 2020, p. 340; Bertaux, 2016, p. 18)

Como já constatamos na primeira parte deste capítulo, no fundo, esta posição de Bertaux é decorrente de uma desconfiança em relação aos estudos de caso, ou mais geral, às pesquisas que não procuram generalizar os seus resultados. Podemos fazer duas ressalvas aqui: A primeira é uma questão prática. Assumindo que leva um tempo significativo para construir uma base de confiança com uma pessoa que você deseja entrevistar sobre sua vida, torna-se complicado conduzir este tipo de pesquisa sem uma equipe inteira de colaboradores. Vale aqui reiterar a defesa dos estudos de caso citada acima e acrescentar que o próprio Bertaux utiliza, às vezes, uma noção de representatividade, "mas não no sentido estatístico".⁷⁰ A segunda ressalva refere-se ao plano epistemológico: Retomando o exemplo da auto-análise de Bourdieu, quando ele relata as experiências da sua infância no internato, o que ganharíamos se pudéssemos fazer entrevistas com os colegas de internato? É claro, que tem dados que a memória individual perde ou confunde e que, através de um número maior de recordações poderiam ser corrigidos, dados do tipo factual ou da ordem cronológica. Mas como o ponto de Bourdieu é enfatizar o significado das suas experiências no internato, de relacionar este campo com o *habitus* que ele herdou pela sua família, é muito mais difícil verificar ou falsificar o valor dessas experiências por uma comparação com relatos de outras pessoas. Mesmo se o objetivo fosse determinar a lógica interna desse mundo social do internato francês naquela época, a questão é se o único caminho, necessariamente, seria uma história oral que pega o maior número possível de relatos disponíveis. Evidentemente, a relação das histórias de vida com algo que poderíamos chamar realidade histórica é complexa. Mas existem outras abordagens que não seguem uma lógica quantitativa de recorrência e saturação.

Uma outra abordagem de histórias de vida nos é apresentada por Maria Luísa Magalhães Nogueira e as suas colaboradoras. As autoras ainda concordam com Bertaux que na metodologia de histórias de vida sempre temos um diálogo entre um pesquisador e um sujeito que narra a sua vida nas entrevistas. (Bertaux, 2016, p. 17; Nogueira et al., 2017, p. 468) Mas os caminhos divergem quando se trata da relação específica entre o entrevistador e os entrevistados. Enquanto, para Bertaux, esta relação é mais instrumental - ele diz claramente que são os conhecimentos das pessoas que

⁷⁰

O próprio Bertaux mostra que está, na prática, mais aberto na questão da quantidade dos relatos. Questionado sobre um livro que ele escreveu junto com uma colega na base de um único caso, ele responde: "Quanto ao pequeno livro *Lioudmilla*, queríamos publicá-lo porque era um verdadeiro *testemunho* da vida cotidiana na URSS. Na época, havia muito poucos. Ele era 'representante' ou não dos modos de vida das mulheres de sua geração? Sim, mas não no sentido estatístico. Os contextos que ela viveu e que ela descreve e 'conta' existiram historicamente, é tudo o que podemos dizer sobre isso. Mas já é muito." (Costa & Santos, 2020, p. 344, *itálicos no original*) Isso abre a discussão como trabalhar cientificamente correto com histórias ou relatos de vida, sem lançar mão de noções como recorrência ou saturação.

interessam e ele nem tenta entender essas pessoas mesmo, o que elas pensam ou sentem, porque o seu conhecimento sociológico do contexto vale mais do que qualquer tentativa de compreender as mentes dos entrevistados.⁷¹ Para Nogueira e as suas coautoras, no entanto, esta relação entre o pesquisador e os narradores das suas vidas é uma peça central da metodologia de histórias de vida. Elas não só entendem que "o sujeito que narra sua história é um coautor do trabalho, participante ativo (e reconhecido) do conhecimento produzido, no encontro com o pesquisador." (Nogueira et al., 2017, pp. 478-479) Seria necessário, além disso, o pesquisador questionar o seu próprio papel e sua posição de poder inerente na situação de pesquisa, pois, via de regra, é ele que faz as perguntas que procura as informações sem oferecer muito de si próprio - embora ele esteja implicado numa relação potencialmente muito delicada.⁷² O ponto crucial talvez seja que a relação entre o pesquisador e o sujeito que narra a sua vida está longe de ser um relacionamento simples onde um conta e o outro faz anotações. Não surpreende que as autoras enxerguem um "viés terapêutico" nesta relação (Nogueira et al., 2017, p. 479) e essa observação não se deve ao fato de elas serem psicólogas. Nem o sociólogo poderia fugir dessa relação complexa⁷³ e o aspecto terapêutico é tratado mais como um efeito colateral. O que importa é que uma pessoa, quando fala sobre a sua vida, começa a se abrir e isso poderia levar a situações imprevistas que precisam ser contempladas no processo da pesquisa. Tal como referem as autoras, o "recolhimento de histórias de vida produz uma relação em que vínculos recíprocos de confiança e afinidades vão se formar com o tempo, não sendo, simplesmente, uma busca de informação sobre o outro." (Nogueira et al., 2017, p. 479)

Onde Bertaux procura desvendar as estruturas sociais através dos relatos de vida e por isso insiste na importância da veracidade das informações, Nogueira e as colegas entendem que "recolher uma história de vida é *cartografar o transitório*", ou "registrar o movimento da experiência". (Nogueira et al., 2017, p. 471) Ou seja, o que acontece no momento da narração da história de vida é sempre

⁷¹

Ele não deixa nenhuma dúvida sobre a hierarquia do conhecimento nesta relação: "Assim, cada um tem nele/nela *saberes*, conhecimentos com os quais o pesquisador em sociologia poderia fazer valer." "São, portanto, seus conhecimentos (*knowledge*) de um mundo social específico e suas lógicas de funcionamento, conhecimentos adquiridos pela *experiência vivida* deste mundo [...], que me interessam como sociólogo. Mas eu não vou imediatamente pedir a eles para transmiti-los: eles/elas não são sociólogos." Finalmente, citando Niklas Luhmann, Bertaux coloca a alternativa entre alguém que conhece bem uma pessoa mas sabe nada sobre o contexto e outro que não conhece a pessoa mas muito bem o contexto. Com Luhmann ele pergunta: "qual dos dois tem mais probabilidade de prever corretamente o que ele fará? E ele responde: quem conhece o contexto, não aquele que conhece a pessoa". (Costa & Santos, 2020, pp. 333, 334 e 336 respectivamente, *italicos no original*)

⁷²

Diferente de Bertaux, Nogueira e as suas coautoras insistem na complexidade da situação da entrevista o que coloca em xeque a capacidade do pesquisador de descobrir uma verdade objetiva. Elas escrevem: "é fundamental refletir também sobre a dimensão epistemológica que participa do estudo, pois tal relação só poderá assim se estabelecer se o pesquisador estiver implicado em abandonar sua posição de poder (instalada pela ciência moderna) e se estiver aberto e interessado em refletir sobre os aspectos ideológicos presentes no conteúdo social e cultural a ser encontrado." (Nogueira et al., 2017, p. 479)

⁷³

Bertaux faz a diferença entre a maneira como os psicólogos tratam as histórias de vida e como os sociólogos deveriam tratá-las. Possa até ter objetivos diferenciados nas pesquisas, mas parece que Bertaux subestima a situação de interlocução que dificilmente poderia ser entendida somente como uma passagem de informação. Portanto, não existe uma separação limpa entre entrevistas psicológicas e entrevistas sociológicas. Cf. Costa & Santos, 2020, p. 339.

uma construção na base da experiência da pessoa, uma "objetivação da experiência" (Nogueira et al., 2017, p. 470) que não pode ser confundida com o registro de uma realidade vivida. Como a memória é instável qualquer narrativa tende a fixar as recordações de um dado momento, por isso seria uma cartografia do transitório. Uma consequência disso seria que o critério da veracidade da informação não seria o critério chave. O ato da narração constituiria mais uma ressignificação da própria vida, e assim, algo como uma "recuperação de algo impossível", se trataria mais da construção de identidade do que um registro fiel da nossa vida. (Nogueira et al., 2017, pp. 468-470) Por isso mesmo, a criação de sentido é mais importante que a verificação dos fatos relatados.⁷⁴ É verdade, que Bertaux, de maneira explícita, rejeita este uso dos relatos de vida. Mas parece que ele abre livremente mão do que é mais relevante nos relatos de vida. Tomando os textos de Bourdieu (2005) ou de Eribon (2014 e 2019) como exemplo, certamente, não são os fatos narrados o elemento mais instigante, mas a maneira como eles constroem sentido nestes relatos autobiográficos. De uma maneira mais geral, podemos dizer que o resgate de perspectivas inusitadas era a contribuição mais rica da metodologia histórias de vida desde que ela foi usada pela escola de Chicago. (Nogueira et al., 2017, pp. 472-474) Ou como Nogueira e as suas colaboradoras concluem: "Encontramos assim os três laços que dialogam no contar da vida: as condições objetivas, as experiências vividas, a maneira como são narradas. Dialética entre realidade material e realidade subjetiva em 'um trabalho da reflexão sobre a matéria da experiência'". (Nogueira et al., 2017, p. 482)

"A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico". (Bourdieu, 2006, p. 183) Com esta frase Pierre Bourdieu abre o seu artigo "A ilusão biográfica" e, por tabela, ele acaba, aparentemente, com qualquer pensamento que atribui uma utilidade científica a essa noção. O próprio título da sua intervenção sinaliza que as abordagens biográficas nos desviam para um deserto epistemológico onde, longe de qualquer realidade social, só aparecem miragens na forma de histórias de vida.⁷⁵ Porém, a pergunta mais importante não é a posição do Bourdieu em relação a um método específico de pesquisa qualitativa - entendemos que mostra um certo ceticismo, para dizer o mínimo - mas compreender por que ele rejeita certas abordagens biográficas e como ele mesmo trata essa questão biográfica. Não só neste artigo, mas

⁷⁴

Citando Jean-Philippe Bouilloud, as autoras afirmam: "(A) questão não está na 'verdade', mas no 'sentido', e é preciso deportar a perspectiva da verificação ou da qualificação dos fatos, certamente útil, porém insuficiente e necessariamente inacabada, para a análise do sentido do relato, daquilo que ele quer dizer para o autor." (Nogueira et al., 2017, p. 475)

⁷⁵

Bertaux responde da seguinte maneira ao artigo de Bourdieu: "quando Pierre Bourdieu, em 1986, escreveu o artigo 'A ilusão biográfica' sobre o método de relatos de vida, artigo que ele queria o mais destruidor possível, estava claramente no nível zero desse tipo de conhecimento". (Costa & Santos, 2020, p. 331) Além disso, ele reclama a autoria intelectual do fenômeno da ilusão biográfica para si: "C'est ce phénomène de reconstruction *a posteriori*, de 'lissage' de la trajectoire biographique, que j'avais repéré et désigné comme *idéologie biographique*, dix ans avant que Bourdieu ne le rebaptise 'illusion biographique'". (Bertaux, 2016, pp. 41-42, *italicos no original*)

também no seu *Esboço para uma auto-análise* ele procura a se distanciar do gênero autobiográfico que ele chama de "convencional e ilusório". (Bourdieu, 2005, p. 11) Mas o fato de ele, mesmo assim, dedicar-se a analisar o seu "percurso no espaço social" (Bourdieu, 2005, p. 11) já mostra que ele não é contrário a qualquer atenção sociológica a trajetórias individuais. Especificamente, é o excesso de coerência e de intencionalidade que ele relaciona com textos biográficos e contra a qual ele se posiciona. Bourdieu entende que o gênero biográfico tem o seu fundamento no "fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma 'intenção' subjetiva e objetiva, de um projeto".⁷⁶ (Bourdieu, 2006, p. 184) E tratado assim, as vidas das pessoas estariam arrancadas dos seus contextos sociais e contribuiriam mais para mistificar a realidade social do que para analisá-la. Existe o perigo constante de tornar-se "ideólogo de sua própria vida" (Bourdieu, 2006, p. 184) construindo uma narrativa que relaciona os pedaços dentro de um conjunto coerente. Bourdieu compara isto à tentativa de "explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações." (Bourdieu, 2006, pp. 189-190)

Onde Bertaux usou a imagem do relato da vida como uma luz itinerante que ilumina as estruturas sociais, Bourdieu adverte contra a tentação de confundir o percurso de um trem com um movimento intencional e independente de qualquer contexto. Só considerando os trilhos e a rede complexa de pontos interligados poder-se-ia fazer sentido desse movimento, ou seja, a história de vida só faz sentido na sua forma contextualizada, relacionada com o *habitus* e os diversos campos nos quais está sempre inserida. A imagem de Bourdieu, certamente, sugere uma determinação social um tanto maior que a de Bertaux - como um indivíduo poderia desviar dos trilhos do *habitus* sem acidente? Deixando as metáforas de lado, o que importa para Bourdieu é evitar a linearidade narrativa e a coerência biográfica - porque estas simplificariam a realidade social de maneira inadequada e assim criando ilusões biográficas.⁷⁷ Mas não podemos concluir que Bourdieu se posiciona, por princípio, contra qualquer abordagem que trabalha com relatos biográficos⁷⁸ - desde que o contexto social não

⁷⁶

E ele continua: "Essa vida organizada como uma história transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo." (Bourdieu, 2006, p. 184)

⁷⁷

Que uma anti-autobiografia não é livre de certas convenções biográficas, mostra também o comentário de Afrânio Mendes Catani. (Catani, 2008, p. 63)

⁷⁸

Patrícia Cláudia da Costa apresenta outro argumento que apoia esta leitura. Ela cita o contexto da publicação do artigo de Bourdieu e tira a conclusão que não teria plausibilidade Bourdieu convidar vários autores de escrever textos sobre abordagens biográficas, enquanto ele mesmo estaria rejeitando essas abordagens fundamentalmente: "[...] se a *Actes* acolheu trabalhos que utilizam o método biográfico e a eles dedicou uma edição exclusiva, seria cientificamente incoerente e editorialmente incosequente o fato de o seu diretor publicar um ensaio que afrontasse a pertinência dos textos que ele mesmo selecionou para veiculação." (Costa, 2015, p. 68)

seja ignorado. A análise do seu próprio percurso comprova que ele enxergou algo promissor nesse tipo de estudo.

O que Bernard Lahire chama de "biographie sociologique", provavelmente, não é muito longe da noção de Bourdieu. Lembrando que Lahire defende o valor de estudos de caso na sociologia, e de uma maneira mais geral está propondo uma sociologia na escala individual (Lahire, 2004, pp. 14-24), as suas ideias sobre a biografia sociológica correspondem com os pontos principais de Bourdieu:

Loin du genre littéraire consistant à mettre sans cesse en avant une vie autonomisée qui semble avoir sa logique propre, indépendante de ses relations avec l'extérieur, le sociologue doit proposer une biographie qui nous livre, par un travail de reconstruction minutieux, les différentes conditions sociales de production de sa personne. La biographie n'est, pour lui, que la description d'un tissu de liens d'interdépendance multiples. [...] Peu à peu, on parvient à comprendre comment les différentes expériences successives ou simultanées dans des cadres de socialisation spécifiques ont fait que l'individu en question est devenu ce qu'il est. (Lahire, 2018a, p. 96)

Como no caso de Bourdieu, temos aqui o posicionamento forte contra uma noção de biografia como história coerente da vida de uma pessoa e a exigência que qualquer vida só faz sentido compreendido dentro das estruturas sociais que a formaram. Em vez de descrever uma cadeia inevitável de acontecimentos seria necessário problematizar a vida a ser descrita. (Lahire, 2018a, pp. 99-100)

É claro que uma biografia sociológica metodologicamente não é a mesma coisa que uma história de vida. Uma biografia não depende necessariamente de entrevistas ou de um relato minucioso sobre os fatos da própria vida de uma pessoa - embora estes fossem de grande utilidade. Consequentemente, a relação entre o pesquisador e a pessoa biografada ganha um peso menor. A este respeito, uma biografia sociológica seria a abordagem mais ampla. Por todas as diferenças entre os autores - alguns enfatizam o perigo de se perder no reino anedótico, enquanto outros destacam a riqueza das histórias de vida como fonte para a compreensão das estruturas sociais ou dos processos de construção de identidade - podemos remarcar um ponto em comum: todos eles partem do princípio que o percurso de uma vida individual pode ser um objeto produtivo para uma análise sociológica. Uma questão até agora não abordada é a seguinte: Quais as consequências se o pesquisador ou a pesquisadora e o pesquisado ou a pesquisada são a mesma pessoa?

3.3 O sujeito como objeto da pesquisa - auto-socioanálise e autoetnografia

Se pudéssemos detectar um certo mal-estar metodológico referente à questão biográfica - Bertaux avisou que era assunto proibido no seu tempo e Bourdieu alertou contra a infiltração do senso comum na ciência social -, adentramos mais em território contestado com o tema de fazer da própria pessoa o objeto de pesquisa. Prova disso é o fato de que os manuais metodológicos da pesquisa qualitativa, via de regra, nem consideram essa possibilidade. Se optei por esta abordagem mesmo assim, é por causa de alguns exemplos emblemáticos dentro da disciplina da sociologia e da minha própria experiência de ter participado como "informante" em vários projetos de pesquisa social sobre as favelas do Rio de Janeiro.⁷⁹ O primeiro me mostrou que é possível trabalhar a própria experiência dentro da sociologia e o segundo me deu a motivação - e me convenceu da necessidade - de buscar uma maneira científica de expressar a minha perspectiva sobre assuntos que me atingem diretamente. Olhando com mais atenção, pode-se constatar também, que se formou a abordagem da autoetnografia nas ciências sociais das últimas décadas.

De uma certa maneira, esta tendência de enfraquecer a separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa, de mesclar as duas posições, está na lógica do desenvolvimento das ciências sociais. Isto porque é relacionado com o que François Dubet chamou de ruptura epistemológica, ou seja, com a relação dos sociólogos ou pesquisadores com os atores sociais ou os pesquisados. Enquanto tradicionalmente, na concepção positivista da ciência, o pesquisador teria que eliminar qualquer interferência com os dados da pesquisa, se mantendo numa posição neutra, só deixando os dados falar e procurando produzir uma representação da realidade social como ela é (ou era), (cf. Flick, 2005, pp. 2-3; Bogdan & Biklen, 1994, p. 45) especificamente com o avanço dos métodos qualitativos - mas de acordo com Dubet, também de uma maneira geral - ficaria cada vez mais claro que os pesquisadores teriam que levar a sério as explicações que os próprios atores sociais deram sobre os seus mundos sociais. Afinal, temos sempre um encontro de um pesquisador com as suas teorias sobre a realidade social e um ator social com as suas teorias espontâneas sobre o que acontece. (Dubet, 1994, pp. 229-235) Assim, essa ruptura epistemológica - que as análises do sociólogo são de um modo radicalmente diferente do entendimento dos atores sociais - necessariamente, fica mais fraca e a reflexividade no lado do pesquisador aumenta - porque existe a possibilidade de os atores sociais recusarem explicações do sociólogo e, aceitando a relação de intercâmbio, ele vai ter que lidar com

⁷⁹

Depois que entrei na faculdade, participei em vários grupos de pesquisa sobre favela (cf. o capítulo 4.1.8 desta dissertação). Mais tarde, colaborei durante vários anos com um geógrafo alemão nas suas pesquisas sobre as favelas no Rio de Janeiro. Os resultados destas pesquisas foram publicados recentemente. (Lanz, 2021)

essas vozes contrárias.⁸⁰ Isso não significa que, numa virada dos papéis, a compreensão dos atores sociais, necessariamente, prevalece em relação a explicação do sociólogo.⁸¹ Mas, se aceitarmos essa ideia de um diálogo implícito - que pode se tornar num diálogo manifesto como constatamos com as pesquisas de histórias de vida -, a relação entre o sujeito da pesquisa e os objetos torna-se mais complexo - e uma possibilidade poderia ser que o sujeito da pesquisa se confunde com o objeto dela.⁸²

Um caso especial nesta relação entre o sociólogo qualitativo e os atores sociais é a figura do informante. Na antropologia tradicional, desde que a pesquisa de campo e a observação participante foram estabelecidas como metodologias centrais, o informante há muito tempo era uma peça chave, uma fonte privilegiada que podia intermediar entre o seu grupo e o pesquisador. Mas também os sociólogos trabalham com informantes. Com muita naturalidade, Daniel Bertaux afirma: "eu estava escolhendo objetos de pesquisa dos quais eu não sabia nada *a priori*. então, fui em busca de bons informantes que pudessem me dizer 'como isso funciona'". (Costa & Santos, 2020, p. 333) Ele enfatiza que, no início, não sabia muito sobre o assunto estudado, mas com a ajuda daqueles que têm esse conhecimento baseado nas suas experiências vividas, ele consegue superar a sua falta de compreensão. É claro, que os informantes para Bertaux "não são sociólogos". (Costa & Santos, 2020, p. 334) Por isso, cabe a ele providenciar uma representação válida.⁸³ Mas os detentores do conhecimento sobre um específico meio social são, em primeiro lugar, aqueles que vivem essa realidade social. Aparentemente, falta-lhes a capacidade ou a vontade ou a oportunidade de expressar esses seus conhecimentos - por que um sociólogo torna-se necessário.

Chama a atenção, no entanto, que muitos livros sobre metodologia de pesquisa qualitativa nem sequer mencionam a figura do informante. Uwe Flick, por exemplo, dá o destaque à pessoa do

⁸⁰

Dubet escreve: "Com efeito, se os actores podem reconhecer a verdade sem terem passado eles mesmos pelas provas e pela ascense do conhecimento, isso pode indicar duas coisas: ou esta verdade revelada é, ela própria, ideológica, é uma nova máscara, ou então o actor pode aceder a ela pela razão e nada prova então que ele não seja capaz de um certo conhecimento e de uma reflexividade crítica autónoma, independentemente da sociologia." (Dubet, 1994, p. 234)

⁸¹

De fato, existem posições acadêmicas radicais que defendem que qualquer representação de um meio cultural ou social por alguém de fora deste meio cultural ou social estaria vinculada com uma certa violência simbólica e constituiria algo como uma apropriação cultural. Desta maneira, só negros poderiam falar sobre negros ou mulheres sobre mulheres. Por mais que eu pense que isto toca definitivamente em um ponto sensível, estou convencida de que isto pode limitar os debates acadêmicos. Nesta dissertação, não vou dar atenção a estas discussões.

⁸²

Talvez Nogueira e as suas colaboradoras internalizaram tanto a necessidade de um diálogo em pé de igualdade que elas escreveram: "A pesquisa com histórias de vida é, assim, um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador". (Nogueira et al., 2017, p. 468) Se todo mundo é sujeito pesquisador, as posições entre sociólogo e ator social podem ser trocadas com uma certa facilidade.

⁸³

Em outro texto, Bertaux descreve a transformação da ignorância em conhecimento sociológico da seguinte maneira: "Le chercheur se présente sur le terrain conscient de son ignorance et, comme le ferait tout ethnologue, il s'adresse aux personnes qui y exercent leur activité et/ou y vivent pour savoir 'comment ça marche'. Ces personnes prendront donc le statut d'*informateur* sur leurs conditions de travail et de vie, et sur les contextes." Por isso, seria necessário "traiter l'homme ordinaire non plus comme un objet à observer, à mesurer, mais comme un informateur [...] *mieux informé que le sociologue qui l'interroge*". (Bertaux, 2016, p. 25, *italicos meus*)

pesquisador e às suas competências comunicativas.⁸⁴ Mesmo se a tarefa é nada menos que a "revelação dos segredos do campo" (Flick, 2005, p. 56), o caminho para chegar lá é a "imersão" no campo, a tentativa de tornar-se um membro desse campo, de negociar acessos ao campo através de habilidades comunicativas. Uma estratégia lúcida talvez teria sido perguntar a alguém que conhece os "segredos do campo", um informante, como Bertaux o fez. Robert Stake vai na mesma direção. Ele enfatiza a necessidade de se manter discreto e não interferir nos acontecimentos, "procuramos não perturbar a actividade normal do caso, não testar, nem sequer entrevistar, se pudermos obter a informação que desejamos através de uma observação discreta". (Stake, 2007, p. 28) Estas descrições da pesquisa qualitativa sugerem que existem segredos, ou pelo menos, informações valiosas, que precisam ser recuperadas sem chamar muita atenção a si mesmo. A discrição, a habilidade comunicativa a capacidade de negociar parecem ser mais importantes do que uma discussão aberta sobre os objetivos da pesquisa. O pesquisador parece uma mistura entre um camaleão e um batedor de carteira, sendo necessário inserir-se num ambiente para poder obter algo que nem está muito claro para os membros do campo do que se trata e sumir depois da captura. Certamente, cada caso é um caso e não podemos generalizar. Mas será que o acesso a um campo, na maioria das vezes, se dá só através da sensibilidade, do tato e da gentileza de um pesquisador? Ou os pesquisadores precisam de intermediadores, de pessoas que fazem parte do campo, que podem usar as suas relações de confiança com outros membros do campo e que podem explicar, ou traduzir, boa parte do contexto ao pesquisador? De qualquer maneira, não deixa de ser uma lacuna nos manuais metodológicos a não discussão do papel dos informantes na pesquisa qualitativa. Na medida que a figura do pesquisador cresce em importância, parece que os informantes ficam invisibilizados.

Uma outra questão se coloca: O que acontece se os informantes ganham os meios para fazer representações da própria realidade social? Foi essa uma das razões que justificou a afirmação da "crise da representação" nos anos 80 do século passado. (Flick, 2005, p. 9) Antes foram os antropólogos que deram autoridade às representações de povos e culturas. Mas com a entrada tímida, mas crescente, de membros das culturas representadas nas discussões acadêmicas, as representações se diversificaram cada vez mais. (Clifford, 2002) Houve um certo questionamento da autoridade etnográfica e um reconhecimento que as condições da produção dos dados e o enraizamento político, cultural e social do pesquisador são altamente significativos para o produto final da pesquisa. Um sociólogo poderia produzir um relato válido de um mundo social do qual ele não faz

⁸⁴

Flick escreve: "Na investigação qualitativa, a pessoa do investigador tem especial importância. Os investigadores e as suas competências comunicacionais são o principal 'instrumento' de recolha de dados e da cognição." (Flick, 2005, p. 56)

parte - talvez até mais abrangente que um ator social deste mundo? Um ator social poderia analisar o seu meio social com categorias que superam o senso comum? Nos dois casos, a resposta deveria ser: sim, provavelmente. Só a prática dessa pesquisa poderia dar uma resposta concreta. Mas no caso em questão, a contribuição de instâncias socializadoras na trajetória social no contexto de uma favela carioca, a questão decisiva é a seguinte: Quem é o destinatário do conhecimento levantado?⁸⁵ Neste caso é impossível fechar os destinatários à comunidade acadêmica tradicional, ou seja, professores e estudantes oriundos de outros meios sociais. A participação de atores sociais com experiência vivida nas discussões desses conhecimentos - e não como fontes privilegiadas, mas como vozes significantes em todos os sentidos possíveis - é imprescindível. Daí a decisão de direcionar o meu olhar de sujeito da pesquisa a minha própria história de vida como objeto desta pesquisa.

Neste contexto não se pode ignorar a contribuição de Boaventura de Sousa Santos que fez a pesquisa de campo para a sua tese de doutorado em 1970 na favela de Jacarezinho no Rio de Janeiro, investigando as maneiras de resolução de conflitos nas classes populares. A abordagem de Santos é especialmente interessante porque ele publicou a sua tese em português só mais de quarenta anos depois da defesa, e num formato "muito alargado" (Santos, 2015, p. 15) porque acrescentou um inteiro capítulo com as suas reflexões acerca do processo de pesquisa.⁸⁶ Da sua insatisfação com as exigências das ciências sociais nos anos 70, preso na "gaiola do positivismo" (Santos, 2015, p. 12), ele desenvolve uma nova abordagem, a metodologia transgressiva. Santos escreve: "Cheguei à conclusão de que só violando as regras podia entender a realidade social e que quanto maior fosse a violação mais profunda seria a compreensão." (Santos, 2015, pp. 181, 183) Mas não foi o prazer da transgressão que o levou a essa reflexão, mas sim, a experiência no campo. O fato que ele não se encaixou no modelo de um cientista social nos olhos dos moradores de favela - porque os pesquisadores eram quase sem exceção norte-americanos - e por isso não foi aceito como tal, tornou-se uma vantagem. (Santos, 2015, pp. 169-179) Santos, assim, conseguiu observar a dinâmica entre os cientistas sociais e os seus objetos de pesquisa e ele constatou uma certa adaptação desses últimos. Eles sabiam exatamente o que interessava aos pesquisadores e forneceram o que foi desejado. Isso mostrou claramente, de um lado, a limitação dos pesquisadores - que foram manipulados pelos seus

⁸⁵ Daniel Bertaux usou a sua pesquisa sobre as padarias artesanais na França como exemplo. Ele enfatiza que no início ele não entendeu nada e por isso procurou as pessoas que entendessem este mundo social, ou seja, os habitantes da mesma, padeiros, aprendizes, todo mundo que tinha experiência vivida nela. Na base dos relatos de vida, ele conseguiu criar uma representação esclarecedora e cientificamente válida. Me pergunto se o grupo que aprovou a representação foram os outros sociólogos - que supostamente também não entendem muito da padaria artesanal - ou se foram os próprios padeiros. O que certamente seria possível. Transferindo o caso para as favelas cariocas, a questão seria como os estudos antropológicos ou sociológicos podem compartilhar os seus resultados com os detentores do conhecimento específico, ou seja, com os moradores das favelas. Não seria só uma questão se os dados são corretos, mas também para que e para quem servem.

⁸⁶ E é impressionante como o comentário - sempre impresso na página ao lado do trabalho original - chega a dominar, senão a devorar a pesquisa original.

objetos - e, do outro, colocou a questão, como seria se estes objetos começassem a escrever sobre as suas realidades.⁸⁷ Na prática de pesquisa, ele percebeu que é difícil - e que nem é aconselhável - guardar uma postura distanciada em relação às pessoas no campo de pesquisa⁸⁸ porque um dos preços a pagar seria a perda de confiança. Santos conclui: "Os tipos de violação das regras que a metodologia transgressiva possibilitou mostraram que esta era, em última análise, uma tentativa de libertar o objecto da ciência libertando, para isso, o cientista da ilusão de auto-controlo." (Santos, 2015, pp. 369, 371) Consequentemente, ele rompeu com a epistemologia positivista e chegou a defender "a importância de se desenvolver um método autobiográfico nas ciências sociais". (Santos, 2015, p. 109)

Fora da metodologia transgressiva, há dois modelos no campo metodológico nas ciências sociais que poderiam ser seguidos aqui: a autoetnografia e a auto-socioanálise. De acordo com Silvio Matheus Alves Santos,⁸⁹ a autoetnografia deve sua existência ao momento de crise do paradigma positivista nas ciências sociais. Nos anos 80, essas ciências começaram a dar mais atenção a narrativas pessoais e à reflexividade referente à posição do pesquisador e sob o nome de autoetnografia alguns pesquisadores abraçaram enfaticamente a subjetividade no processo de pesquisa - até que esta abordagem "tornou-se um método importante e legítimo", hoje em dia. (Santos, 2017, p. 222) O objetivo era compreender "a subjetividade, a emotividade e a perspectiva do pesquisador sobre a investigação" (Santos, 2017, p. 224) como elementos importantes na produção de conhecimento, especificamente, quando se tratava de tentativas de dar mais peso a vozes silenciadas na sociedade, como é o caso com minorias discriminadas. Não se procurava reduzir a presença do sujeito da pesquisa nos resultados desta, ao contrário, era necessário abordar abertamente, os pensamentos, as dúvidas e as emoções do sujeito da pesquisa. Ao lado do conhecimento científico - que só é possível através da reflexão do próprio ponto de vista - a intervenção política, a crítica das normas da sociedade e a luta contra qualquer discriminação, joga um papel importante.⁹⁰ A autoetnografia entende-se, então,

⁸⁷

Santos imagina o que poderia acontecer se os objetos da pesquisa se organizassem melhor. Ele escreve: "O grupo de objectos (informadores), treinados e especializados, poderia, se unidos, actuar como um grupo de pressão sobre a ciência, exigindo uma parte dos lucros da produção da ciência ou até uma participação na elaboração dos resultados da investigação científica." (Santos, 2015, p. 179) O fato de ele colocar a participação na elaboração dos resultados acima do lucro, mostra que Santos, ainda assim, manteve um certo idealismo acadêmico.

⁸⁸

Além do mais, Santos ainda constata: "No decurso das poucas discussões privadas que tive com amigos meus da favela, apercebi-me de que, para eles, as minhas descobertas ou eram óbvias ou eram irrelevantes." (Santos, 2015, p. 401) Isto ilustra bem a questão de para quem serve o conhecimento.

⁸⁹

Sigo aqui a descrição da autoetnografia de Santos que, por sua vez, apoia-se em textos de Carolyn Ellis, Norman Denzin e outros teóricos da autoetnografia. (Santos, 2017)

⁹⁰

Citando Adams, Ellis e Jones, Santos menciona as seguintes prioridades: "a) a experiência pessoal na pesquisa e na escrita vem em primeiro plano; b) apresentar os processos de tomada de sentido; c) usar e demonstrar reflexividade; d) apresentar um conhecimento fruto da informação privilegiada de um fenómeno experiência social (ou cultural); e) descrever e criticar normas culturais, experiências e práticas; e f) procurar respostas nas audiências (com os leitores, pares e sujeitos pesquisados)". E ele continua: "existem quatro razões fundamentais para realizar a autoetnografia, são elas: 1) realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente; 2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de

sempre como uma prática que é tanto acadêmica como também política e tem a experiência do sujeito da pesquisa como base do conhecimento. O processo de pesquisa torna-se, por assim dizer, uma "introspecção sociológica". (Carolyn Ellis citada por Santos, 2017, p. 217)⁹¹

Obviamente que uma abordagem como esta não ficou sem críticas. Uma das mais contundentes é que uma metodologia assim seduz a um exagero das tendências egocêntricas. Em vez de tratar da realidade social, os autoetnógrafos fariam só sobre os próprios sentimentos - o que seria, além de entediante, longe de qualquer atividade científica.⁹² (Santos, 2017, p. 224) Poder-se-ia responder a essas críticas que os defensores da autoetnografia não entendem que ela seja adequada para todos os contextos. Não é um fim em si falar da própria pessoa. Seria mais um veículo para compreender uma realidade social fazendo indagações sobre as possibilidades de formular o próprio ponto de vista num ambiente cultural que tende a silenciar sistematicamente certas perspectivas. Eribon mencionou minoridades raciais e sexuais ou as classes inferiores e para Santos a abordagem promete uma chance de tematizar a discriminação que sofre, e assim tentar conscientizar os outros. (Santos, 2017, p. 215) Ou seja, a autoetnografia poderia ser uma possibilidade de expressão acadêmica para aqueles cujo poder de expressar-se não é garantido. Além disso, Santos enfatiza que, raramente, a autoetnografia é utilizada como a única metodologia de pesquisa. Decididamente, não seria suficiente expor o estado dos seus sentimentos. Mas certamente, destacando tanto a subjetividade na autoetnografia convida críticas referente à presença forte do sujeito da pesquisa dentro do texto escrito.

Talvez possamos dizer que a maior diferença entre a autoetnografia e a auto-análise ou a auto-socioanálise⁹³ - é o fato que a primeira abraça de maneira firme a centralidade do Eu no relato da pesquisa, enquanto a outra é muito mais cautelosa nesse aspecto. Já discutimos as reservas de Bourdieu sobre o formato biográfico que tenderia a construir um indivíduo que não tem muita relação com a realidade social. Portanto, para não se confundir com este gênero ilusório, ele fez questão de dar o nome de auto-análise ao relato sobre o seu percurso pessoal pelos campos sociais. Mesmo que relutante,⁹⁴ Bourdieu decidiu que valeria a pena aproximar-se como sociólogo da própria trajetória. Do

compreender as emoções e melhorar a vida social; 3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; e 4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos." (Santos, 2017, p. 231)

⁹¹

Didier Eribon usa a mesma expressão, "introspection sociologique", em relação com os seus textos que ele designa, seguindo o exemplo de Bourdieu, de auto-análise, mas ele acrescenta apologeticamente: "si l'on me permet cet oxymore". (Eribon, 2014, p. 11)

⁹²

Santos cita a socióloga Sara Delamont que frisa sucintamente: "Nós não somos interessantes o suficiente para ser um objeto da sociologia." (Santos, 2017, p. 224) De fato, existe o perigo de supervalorizar a própria pessoa. O texto de Priscila Vieira mostra isso. Viajando o Brasil e o mundo para trabalhar em projetos sociais, ela relata encontros com pessoas em situações miseráveis. Mas desamparada diante do sofrimento alheio, ela encontra dificuldades de relacionar a própria posição privilegiada com a miséria dos outros. Essas experiências, ela conclui, são "nutrientes com os quais venho adubando o meu sentir e refletir como cientista social". (Vieira, 2020, p. 457)

⁹³

O termo "autoanalyse" utilizado por Bourdieu e Eribon é traduzido tanto como "auto-análise" - no título do livro de Bourdieu - como "auto-socioanálise", por exemplo, na página 11 do mesmo livro. (Bourdieu, 2005)

⁹⁴

mesmo jeito, Eribon, que se situa na tradição sociológica de Bourdieu, aceita o rótulo de "auto-análise" mas também faz questão que a tematização do Eu não seja o objetivo final da sua análise, mas só um meio para poder abordar assuntos mais importantes.⁹⁵ Em comparação à autoetnografia, onde os textos, às vezes, parecem uma festa da subjetividade, esta recebe um tratamento quase envergonhado, como um mal necessário, nas formulações de Bourdieu ou Eribon. Eles insistem na necessidade da "objetivação" do objeto das suas investigações, ou seja, o percurso social da própria pessoa - sabendo que isso não pode ser uma objetivação no sentido positivista - e, ao mesmo tempo, reconhecem que essa pessoa é sujeita às discussões acadêmicas e que a identidade de sujeito e objeto nesta pesquisa não significa um controle absoluto do último pelo primeiro. (Bourdieu, 2005, pp. 11-13) Como se a insistência na objetivação fosse um contrapeso em relação aos perigos do discurso autobiográfico.

Precisa-se notar também que a autoetnografia é descrita e compreendida mais como uma metodologia legítima de pesquisa. No caso da auto-socioanálise, o seu *status* metodológico é muito menos claro. Tanto com Bourdieu como com Eribon, ela parece ser mais uma necessidade que a vida impõe aos autores e menos um caminho recomendado aos seguidores científicos. Procura-se em vão por dicas de como proceder metodologicamente. Porém, é exatamente esta noção de urgência, a falta de alternativas para expressar aspectos importantes da própria vida, que aproxima a auto-análise da autoetnografia. Bourdieu, por exemplo, organiza a sua auto-análise como uma leitura do seu trajeto no campo acadêmico. De origem mais humilde que a maioria da jovem elite neste campo, ele relaciona as suas rejeições e atrações em relação aos atores e às correntes dominantes neste campo que o levaram, cada vez mais longe, da filosofia em direção a sociologia. Os detalhes neste caminho vamos ignorar, mas o que importa aqui é o quadro geral. Relacionado com o seu serviço militar na guerra da independência da Argélia, Bourdieu começou projetos de pesquisa empírica neste país e esta experiência de pesquisador num território de alto risco lhe ensinou que "uma reflexividade permanente e prática" (Bourdieu, 2005, p. 58) seria muito mais uma chave para a elaboração do conhecimento nas ciências sociais do que teorias abstratas. Ao mesmo tempo, a pesquisa numa cultura diferente lhe aproximou das próprias origens. O seu olhar de fora permitiu que ele relacionasse as suas observações na Argélia com aspectos da sua cultura de origem no sudoeste da França. (Bourdieu, 2005, pp. 65-72)

Ele destaca: "Não escondo as minhas apreensões, que vão muito além do temor habitual de ser mal compreendido. Em face, nomeadamente, da amplitude do meu percurso no espaço social e da incompatibilidade prática dos universos sociais que aproxima sem reconciliar, tenho, com efeito, a impressão de que não posso esperar que o leitor encare as experiências que serei levado a evocar na perspectiva que, na minha opinião, lhe convirá, até por não estar seguro de eu próprio o poder fazer com os instrumentos da sociologia." (Bourdieu, 2005, p. 11)

⁹⁵ Eribon escreve: "J'avais en effet conçu mon projet comme un effort pour aller le plus loin possible dans l'exploration de moi-même, c'est-à-dire des mondes sociaux dans lesquels j'avais vécu mon enfance et mon adolescence, et des processus au travers desquels une trajectoire déviante et ascendante m'avait éloigné du destin qui m'était assigné, et, par la même, de ma famille et de mon milieu d'origine. Il ne s'agissait donc pas de 'moi' dans ce livre, mais de la réalité sociale, avec ses hiérarchies partout marquées et ses verdicts partout rendus, donc de la violence qu'elle contient et qui, même, la définit." (Eribon, 2014, pp. 9-10)

Visto com os olhos do *Esboço de uma auto-análise*, ele compreende que a sua ascensão profissional sempre estava relacionada com um distanciamento do seu meio social de origem, uma alienação das pessoas com as quais vivia e que lhe causaram um certo sentimento de vergonha.⁹⁶ Com as lições antropológicas aprendidas na Argélia, ele conseguiu reaproximar-se das suas origens.

De uma maneira mais geral, Bourdieu identifica no *habitus* clivado da sua infância "entre uma elevada consagração escolar e uma baixa origem social" (Bourdieu, 2005, p. 107), na sua "experiência infantil de transfuga filho de transfuga" (Bourdieu, 2005, p. 91) a chave para a análise da sua trajetória. Pela família, ele fez parte das classes populares, mas dentro delas já um tanto à parte pela ascensão modesta do seu pai. O sucesso escolar afastou-o tanto dos colegas de origem como o recompensou, enquanto a instituição escolar, ao mesmo tempo que o incentivou, lhe mostrou as suas deficiências sociais e culturais em relação aos alunos das classes superiores. No fundo, isso criou uma incongruência cultural, um desvio do caminho predefinido, mas também uma tensão comportamental, nunca se sentindo bem em casa na posição social e acadêmica que ele alcançou, uma tensão que precisava ser trabalhada e analisada pela auto-socioanálise.

Didier Eribon, pelo menos em parte, segue nos moldes preparado por Bourdieu. Nos seus textos auto-analíticos a relação com a sua família, com o meio operário, e a sua rejeição dos dois formam o ponto de partida. Fascinado pelo mundo intelectual que parecia oferecer tudo que a sua família não tinha, ele procurou se distanciar o máximo possível dela. Como no caso de Bourdieu, os seus livros são também uma reaproximação com as suas origens. A auto-análise, para Eribon, se confunde parcialmente com uma "honto-analyse", uma análise do sentimento fundamental de uma vergonha social.⁹⁷ Seja a origem social humilde - como no caso de Bourdieu -, seja a cor da pele ou uma opção sexual considerada desviante, existem várias circunstâncias que podem incitar esse sentimento de vergonha. Potencialmente, de acordo com Eribon, uma discriminação pode impedir uma inscrição harmoniosa no mundo familiar ou social, como a sua homossexualidade dificultou uma adaptação ao *habitus* de classe da sua família, resultando num *habitus clivé*. (Eribon, 2014, p. 40). Investindo na exploração desta falha biográfica constituiria o gênero da auto-análise. No entanto, Eribon repreende Bourdieu pela maneira tímida como ele enfrentou a auto-socioanálise. Era óbvio que Bourdieu escreveu o seu livro a contragosto e por isso serviria para Eribon como um "contre-modèle.

⁹⁶

Ele descreve as suas pesquisas sobre a sua região de origem depois das experiências na Argélia da seguinte maneira: "Todavia - e provando que o trajecto heurístico tem também algo de percurso iniciático, devido ao envolvimento total e à felicidade dos reencontros que o acompanharam -, opera-se uma reconciliação com coisas e pessoas de que me tinha afastado insensivelmente devido à entrada numa outra vida e que a postura etnográfica impõe naturalmente respeitar: os amigos de infância, os pais, as suas maneiras, as suas rotinas, a sua pronúncia. É uma parte de mim mesmo que me é devolvida, a que me ligava a eles e deles me afastava, porque não podia negá-la em mim senão renegando-os, com vergonha deles e de mim mesmo. O regresso às origens é acompanhado de um retorno, embora controlado, do recalçado." (Bourdieu, 2005, p. 69)

⁹⁷

Assim ele chama a primeira de três partes do livro *La société comme verdict*.

Car Bourdieu n'y dit pas l'essentiel." (Eribon, 2014, p. 71) Já os seus próprios textos seriam uma auto-análise "poussée à l'extrême". (Eribon, 2014, p. 9) No fundo, Eribon critica que Bourdieu tentaria manter controle demais sobre as informações que ele oferece e, ao mesmo tempo, ele não dá elementos essenciais para poder compreender o seu percurso pelos campos sociais. Desta maneira, muitos acontecimentos profissionais na vida de Bourdieu pareciam mais consequências de decisões individuais e menos frutos de efeitos do campo.⁹⁸

Segundo Eribon, a auto-socioanálise seria um projeto, especificamente indicado para transfugas de classe, para poder compreender as disposições interiorizadas, as clivagens do *habitus*, para dar sentido à relação com o meio social do qual se afastou e às tensões culturais constantes consequentes da mal-adaptação aos mundos sociais habitados. Como os exemplos de Bourdieu e Eribon mostram, isso quase certamente é um empreendimento complicado, arriscado e longe de ser uma ciência exata. Talvez não seja o caminho mais recomendado na sociologia, mas a minha trajetória de transfuga, as minhas experiências como "informante" de pesquisa e as minhas aprendizagens como estudante me pressionam a tomar este caminho mesmo assim. Como escreveu Boaventura de Sousa Santos: "se são os cânones epistemológicos que definem o erro, são as transgressões dos cânones que possibilitam a inovação. A diferença entre o erro e a inovação reside em que o primeiro repete as alternativas estabelecidas enquanto a segunda cria novas alternativas. A ponte entre o erro e a inovação é muito precária, pouco mais do que uma corda bamba, e não há companhia que segure o risco." (Santos, 1982, pp. 13-14)

3.4 Os recursos metodológicos para estudar o caso de uma transfuga

"Tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas."⁹⁹ Assim Gonçalo Tavares declarou. Não há uma separação nítida entre o sujeito da pesquisa e os instrumentos metodológicos. Não convém escolher livremente. O caso estudado insinua um procedimento adequado. Do mesmo jeito, como autora escrevendo o relato de pesquisa estou incorporando os passos desse procedimento, como as metodologias deixam a sua marca na minha personalidade. Eu não escolhi o meu campo de pesquisa, o meu caso para estudar. Fui literalmente escolhida - em circunstâncias diferentes - por pesquisadores para participar em pesquisas de favela. Criou-se um histórico, ao longo dos anos, que

⁹⁸

Eribon escreve: "Mais dans la mesure où il parle beaucoup de lui, de son œuvre et, au fond, fort peu de la structure familiale, du système scolaire ... son texte s'apparente plus à une autobiographie très partielle et trop retenue, qu'à une autoanalyse." (Eribon, 2014, p. 73) "Alors qu'on ne peut comprendre les choix que quelqu'un opère dans un 'champ' donné qu'en prenant en considération les dispositions incorporées - et donc le passé social intériorisé - qu'il y investit et y déploie. Et cela vaut, évidemment, pour Bourdieu lui-même!" (Eribon, 2014, p. 76)

⁹⁹

Citado por Nogueira et al., 2017, p. 480.

pretendo analisar, que preciso analisar. Quer dizer, tenho consciência de que existe o perigo de compor uma narrativa biográfica coerente e ilusória. Por isso, os conceitos de Bourdieu ganham ainda mais importância, para desta maneira poder inserir o Eu como um ator social equipado com capitais num contexto analítico que são os diversos campos sociais. Até que ponto conseguirei fazer isso, este trabalho vai mostrar.

O meu estudo de caso, então, é a trajetória de uma trãnsfuga oriunda das classes populares no Rio de Janeiro. Tratarei da história de vida dela, não fazendo entrevistas, mas através do caminho da auto-socioanálise. Tenho uma atenção especial às fases da minha socialização e da minha passagem pelas instituições educativas. A base documental são relatos sobre a minha vida, relatos da minha mão, mas também escritos por pessoas com as quais cruzei em certos momentos chave. Existem ainda várias entrevistas que foram feitas comigo dentro do contexto de outros projetos de pesquisa. Tem ainda contribuições minhas para conferências e seminários. Esses textos foram produzidos, mais ou menos, nas últimas duas décadas, embora a maioria seja mais recente. Por fim, estes relatos de vida são analisados, tendo em vista a literatura especializada sobre os assuntos abordados.

CAPÍTULO IV

O vai e vem da vida - uma trajetória de trãnsfuga e a questão da transidentidade

"Sur quels éléments de mon passé et de ma mémoire puis-je orienter mon regard pour mener à bien cette 'introspection sociologique', et donc politique, que je me proposais d'entreprendre en commençant?" (Eribon, 2014, p. 243) Didier Eribon coloca esta questão no contexto do seu trabalho sobre a sua própria trajetória na sociedade, e assim ele sinaliza que a resposta, pelo menos, não é nada trivial, ou uma consequência clara dos modelos teóricos ou métodos aplicados. Longe disso. Ele explica:

L'histoire et la mémoire sont politiques de part en part. [...] Cela rend l'entreprise de l'autoanalyse terriblement difficile. Si chacun de nous s'inscrit potentiellement dans plusieurs histoires, dans plusieurs passés, la tâche est loin d'être aisée de les explorer ensemble, sans tricher sur ce qu'on choisit de mettre en lumière ou de laisser dans l'obscurité. Il y a toujours une dimension qu'on négligera. De surcroît, ces histoires, ces passés dépendent du regard que façonne le présent de la politique et des catégories de perception du monde et de soi-même qu'il rend disponibles ou qu'il fait disparaître. Et ces catégories changent, même au cours d'une vie. (Eribon, 2014, p. 242)

Esta citação mais extensa destaca que a tarefa de analisar a história da própria vida sempre implica escolhas subjetivas que dependem de posicionamentos políticos e que ainda podem mudar ao longo da vida. Isto, no entanto, não significa que um projeto assim torna-se inválido pela falta de objetividade do resultado. Ao contrário, compartilhamos com os autores até aqui citados a convicção de que a análise de um caso específico pode contribuir para a compreensão de aspectos sociais mais abrangentes. Mas é claro que não se trata de simplesmente contar a história de uma vida do início até a atualidade, mas sim de fazer escolhas que precisam ser refletidas e justificadas. A questão é como o Eu inscreve-se na história, como são construídas as tradições relevantes de uma trajetória individual.

Maria Luísa Magalhães Nogueira, junto com as suas coautoras, alertou que a narração de uma vida acontece num diálogo entre "as condições objetivas, as experiências vividas, a maneira como são narradas". (Nogueira et al., 2017, p. 482) Pode-se acrescentar o aspecto da recordação das experiências vividas porque este aspeto não se confunde com os outros três. Estamos inseridos numa realidade social que existe independente da nossa percepção - as condições objetivas - mas nossas experiências subjetivas que decorrem ao longo da vida nesta realidade social não são anotadas imediatamente. Por isso, só temos acesso a essas experiências através das nossas recordações posteriores e que assim sofrem uma transformação pela memória. No momento em que decidimos relatar estas lembranças, entram outros elementos em jogo como a escolha dos fatos, a maneira da sua combinação e o jeito como são relatados. Enfim, as autoras concluem que o processo de relatar

experiências vividas sempre inclui uma certa resignificação, uma certa instabilidade factual, mas que é contrabalançada pelo ato de construir sentido, de dar expressão a uma identidade, que em si é um dado relevante na sua qualidade de cartografar o transitório.¹⁰⁰ (Nogueira et al., 2017, pp. 470-478)

O olhar analítico para a própria vida, então, vai ter que lidar com essas instabilidades factuais. Precisamos refletir sobre os efeitos que uma perspectiva necessariamente subjetiva vai ter. Poder-se-ia pensar que um olhar mais neutro, mais desinteressado, como o olhar de um pesquisador que não faz parte do campo de pesquisa, seria a solução para esse tipo de problema. Mas Pierre Bourdieu nos recomenda a sermos cautelosos a este respeito. Ele nos alerta para os perigos de um "epistemocentrismo", um "etnocentrismo do cientista" que não leva em conta as limitações de um olhar de fora e de cima em relação ao objeto de pesquisa. Um pesquisador sempre teria outros objetivos que um ator inserido num contexto social específico, o que coloca certos limites à sua compreensão.¹⁰¹ Por isso: "La conclusión de esto no es que el conocimiento teórico no valga nada sino que debemos conocer sus límites y acompañar todas las explicaciones científicas con una explicación de los límites y limitaciones de las explicaciones científicas."¹⁰² (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 116) Ou seja, o fato de que o pesquisador observa o objeto da sua pesquisa de fora e de cima é menos uma garantia da sua objetividade, mas sim fonte de certas limitações epistemológicas que precisam ser abordadas pelo pesquisador. Só assim, ele poderia objetivar - não no sentido positivista, mas no sentido sugerido por Bourdieu - a sua posição no processo científico. No caso presente, onde o campo de pesquisa é uma favela ou uma trajetória que passa por espaços tradicionalmente tratados como problemáticos, este alerta é muito pertinente. Ser de fora e olhar de cima significa que o perigo de reproduzir estereótipos discriminatórios, ou praticar um epistemocentrismo, é uma possibilidade muito real. Afinal, professores universitários, via de regra, fazem parte das classes superiores, as mesmas classes que, segundo Angela Randolpho Paiva, vivem no Brasil uma "esquizofrenia social" que se imaginam vivendo uma cidadania num Estado democrático ameaçada pelo "outro", pelos moradores dos espaços pobres. (Paiva, 2009, p. 25)

¹⁰⁰

As autoras citam vários textos importantes da filosofia, das ciências sociais e da psicologia atual. (Nogueira et al., 2017) O que importa no contexto deste trabalho é o fato que a construção individual de sentido através de um relato de vida pode contribuir para informações relevantes às ciências sociais. As diferenças que existem entre as abordagens diversas citadas em Nogueira et al. não serão discutidas aqui.

¹⁰¹

Bourdieu explica este epistemocentrismo da seguinte maneira: "Tan pronto como analizamos (*theorizar*) el mundo social, introducimos una desviación en nuestra percepción de éste, dado que para estudiarlo, para describirlo, para hablar de él, debemos retirarnos de él más o menos por completo. La desviación *teorista* o *intelectualista* consiste en olvidarse de inscribir en la teoría del mundo social que construimos el hecho de que sea el producto de una mirada teórica, un 'ojo contemplativo'. Una sociología auténticamente reflexiva debe precaverse constantemente contra este epistemocentrismo, o este 'etnocentrismo del científico', que consiste en ignorar todo lo que el analista inculca en su percepción del objeto en virtud del hecho de estar situado fuera del objeto, al que observa desde lejos y de arriba." (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 115)

¹⁰²

Por sinal, é exatamente isso que Boaventura de Sousa Santos fez no seu livro *O direito dos oprimidos*, no qual ele confrontou a pesquisa original com um relatório sobre o processo de pesquisa que, em vários sentidos, coloca em xeque a primeira parte. (Santos, 2015)

Qualquer que seja a forma como encaramos a situação - seja de dentro como moradora da e ativista na favela, seja de fora como pesquisadora supostamente neutra - é irrefutável que precisamos nos confrontar com o lado político da representação. Existe a autora como ativista que passou muitos anos militando em prol dos direitos humanos na favela e contra qualquer olhar discriminatório para a favela e temos a pesquisadora que pretende compreender uma realidade social, o que implica estar aberta a mudar de posição diante dos fatos. Não é possível fazer uma separação nítida entre essas duas pessoas, uma sempre deixa uma certa influência na outra. Mas é necessário sim, pelo menos heurísticamente, tentar diferenciar entre os lados, colocar em dúvida as minhas próprias leituras de aspectos, por assim dizer, controlar o meu epistemocentrismo de dentro, sem abrir mão da minha identidade. Mais uma vez, é Eribon que dá expressão a este dilema quando ele se mostra favorável a "défendre des modes de vie et des manières d'être et de penser contre le mépris de classe qui les juge de haut et les condamne sans appel, sans en comprendre l'apparente nécessité pour ceux et celles qui les reconduisent jour après jour." (Eribon, 2014, p. 203) Mas ele deixa claro que essa defesa não deve corresponder a uma idealização.

Neste capítulo usarei livremente a primeira pessoa ao analisar diferentes momentos da trajetória da protagonista. Dividi o capítulo em três partes: primeiro, vou abordar a questão da socialização, a socialização primária na família e as várias socializações secundárias. Em seguida, será preciso examinar os diversos campos sociais que se cruzam e sobrepõem mais de perto. Para terminar, vou me debruçar sobre o aspecto transfuga. Para facilitar a leitura, coloquei os trechos das minhas anotações particulares e das entrevistas que dei no contexto de diversos projetos de pesquisa em *itálico*, enquanto os meus comentários analíticos aparecem em texto normal.

4.1 As múltiplas faces da socialização

Segundo Bernard Lahire, a socialização é aquele processo que transforma um ser biológico num ser social. As experiências socializadoras sedimentam-se formando maneiras duradouras de agir e pensar. (Lahire, 2019a, pp. 120, 124-125) Via de regra, diferencia-se uma socialização primária, a socialização no seio da família, da socialização secundária, ou melhor, das socializações secundárias que são formadas pelas experiências constitutivas posteriores no meio de grupos de amigos, de associações religiosas ou esportivas e, principalmente, nas instituições educativas. A relação entre essas duas etapas já é mais controvertida. Para Lahire, trata-se de uma relação complexa. A socialização secundária depende, em parte, da primária, mas é absolutamente possível que as disposições adquiridas posteriormente possam modificar ou suspender os resultados da socialização

primária. A consequência seria um processo de socialização e ressocialização que continua ao longo da vida. (Lahire, 2019a, p. 134) O que importa para Lahire é o fato que, no fim, cada indivíduo passa por um processo singular de estruturação de experiências que forma um patrimônio de disposições incorporadas heterogêneas - que dificilmente podem ser generalizadas num *habitus* de classe.¹⁰³

Didier Eribon está de acordo que no decorrer da socialização o mundo interior é formado por um processo de sedimentação das experiências feitas na passagem pelo mundo exterior. (Eribon, 2014, p. 38) Mas ele acrescenta que a dificuldade é detectar exatamente o momento no qual se forma uma disposição. Pior, falando da sua fascinação pela alta cultura, ele constata: "quel fut le déclic? C'est là que réside le plus grand mystère, ce qui résiste et résistera à l'analyse". (Eribon, 2014, p. 107) É óbvio que a sua família lhe deu uma socialização que em nada o preparou para curtir a cultura legítima, mas é impossível dizer qual foi o clique que despertou o seu afeto. Isto nos mostra que não estamos tratando com relações exatas entre uma causa e um efeito, mas com um processo de aproximação a possibilidades. Podemos relatar histórias de vida e descrever experiências específicas. Mas a transformação dessas experiências é algo complexo que não nos permite uma simples tradução de uma experiência específica numa determinada disposição. Entretanto, isto não deve nos impedir de nos aproximarmos cautelosamente do patrimônio folheado de disposições incorporadas heterogêneas.

4.1.1 Primeiro ato: a família ou a socialização primária

Minha mãe chegou com 14 anos, em meados do século XX, no Rio de Janeiro. A mãe dela, morando na roça em Minas Gerais, ficou viúva e, em busca de emprego, ela juntou os oito filhos e foi para o Rio. Primeiro instalaram-se na favela Praia do Pinto na zona sul, até que chegaram, passando por outras favelas onde ficaram um tempo, na Nova Holanda, Complexo da Maré, situado entre a Avenida Brasil e a Baía de Guanabara. Foi lá que eu cresci e de onde tenho as minhas primeiras lembranças. A minha vó era parteira e beata na igreja e ela trabalhava como doméstica. Ela lavava roupa para fora. Me lembro pequena, ajudando ela a lavar louça, a lavar roupa. Era a minha vó que cuidava da família, ela criou uma certa união, todo mundo comia junto na casa dela. A minha mãe, junto com uma irmã, trabalhava como prostituta. Quando ela tinha 17 anos, ela conheceu o meu pai. Juntos eles tiveram sete filhos. Eu nasci como a sexta filha em 1961.

¹⁰³

A socialização, segundo Lahire, é um processo complexo. Ele escreve: "Les individus des sociétés hautement différenciées, qui vivent en régime de concurrence éducative et se confrontent plus ou moins précocement à des normes socialisatrices très différentes, ont ainsi une plus grande probabilité d'avoir constitué un patrimoine de dispositions incorporées hétérogènes, et parfois même contradictoires [...]". E ele continua: "Ce que cette prise en compte de la complexité des expériences socialisatrices et de la *structure feuilletée des patrimoines de dispositions* permet de remettre profondément en cause, c'est le modèle de l'ajustement parfait des '*habitus*' aux contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer." (Lahire, 2019a, p. 135, *itálicos no original*)

Do meu pai tenho uma imagem borrada, eu pequena com o meu pai numa lambreta cor de abóbora, eu sentada na frente dessa lambreta. Depois ficou uma grande ausência. Sei que o meu pai deixou a minha mãe quando eu tinha uns dois ou três anos. Como a minha mãe, ele tinha chegado no Rio de Janeiro do interior do Minas Gerais ainda adolescente. Dizem na família que tiveram que sair da roça por conta de uma briga entre famílias, mas tudo isso não é muito claro. Certo é que tanto ele, como a minha mãe também, eles nunca frequentaram uma escola e o meu pai nunca aprendeu a ler. Mesmo assim, ele conseguiu um trabalho na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na cozinha, depois alguns anos como chefe de cozinha.

A relação deles, como fiquei sabendo depois, era muito conturbada. A minha mãe gostava de farra, vivia na rua, ela aprontava muito. Meu pai, todos os dias, quando chegava do trabalho, tinha que cuidar da gente, nos alimentar e colocar para dormir e depois sair para procurar a minha mãe, me falaram. Além do mais, tinha a certeza da traição da parte da minha mãe. Aí, ele preferiu nos abandonar. Não se sabe como teria sido se ele tivesse ficado. Mas o preço que nós pagamos foi a discriminação das outras famílias na favela. Uma família sem homem em casa e a mãe trabalhando vendendo o corpo dela não é bem aceito. Aliás, a minha mãe arrumou um outro homem, que piorou mais ainda a situação: um drogado que ficou várias vezes preso e à noite mexeu com a gente, com as filhas. Com ele, a minha mãe teve mais duas filhas.

O que percebi na minha infância era que a minha mãe tinha muitos namorados, homens e mulheres. A vida da minha mãe era muito agitada. Enquanto a minha avó estava todos os dias na igreja e depois fazia comida para a gente e cuidava da casa. A infância na Nova Holanda era de muita pobreza - nossa casa era feita de madeira e nem tinha banheiro, fazíamos as necessidades em latas e o conteúdo se jogava na baía - mas estávamos muito juntos, fizemos tudo junto entre os irmãos e com os amigos. A gente nadava na maré, a gente fugia em grupo grande para atravessar a ponte para ir na Praia de Ramos, a gente carregava água num barco, atravessava a Maré, pra ganhar dinheiro. A gente se virava. O meu irmão P.¹⁰⁴ teve a ideia de fazer refresco e vender na esquina. Pegamos uma chaleira e um pozinho - Q-suco - e fizemos o refresco e com as moedinhas que ganhamos fomos comprar pão e manteiga. Os maiores cuidavam dos menores.

À noite, quando a minha mãe saía de casa, ela trancava a gente dentro de casa. Mas a gente costumava fugir para continuar brincando na rua. Quando ela percebia, ela nos espancava. Também, na rua, a porrada fazia parte nas brigas, mas eram brigas de criança. Quem apanhou mais foi o meu irmão N. Desde muito jovem, ele enfrentava as pessoas, apanhou e aguentou. Esse quadro mudou no

¹⁰⁴

Todos os nomes vou abreviar com a primeira letra.

dia que nós menores, o meu irmão P., eu e a minha irmã L., fomos mandados para o colégio interno. Foi no início de 1970, e até hoje eu não sei dizer o porquê. É possível que alguém da vizinhança tenha denunciado a minha mãe, prostituta com o marido na prisão. Mas é também possível que o meu padrasto tenha convencido a minha mãe, se tivesse menos crianças em casa, mais dinheiro iria sobrar. Eu sei que começou naquele dia o inferno para nós três.

4.1.2 Segundo ato: o colégio interno

O meu irmão P. foi para uma instituição para meninos e eu a minha irmã L., um ano mais nova que eu, ficamos num internato numa zona rural, no oeste da cidade do Rio de Janeiro. O primeiro impacto foi quando eles raspam nossas cabeças e nos deram um uniforme para vestir e calcinhas que pareciam mais um calção de amarrar dos lados e com números e nos disseram que aquela era a nossa identificação. Eu era a 251 e a minha irmã era a 155. A comida era ruim, mudávamos de roupa só aos domingos por conta das visitas ou ainda no dia de fiscalização. Nesses dias de fiscalização podíamos até brincar, falar e comer bem.

Os dias normais eram assim: O sinal tocava quando o dia ainda tava escuro, em torno de cinco e meia da manhã. Todo mundo tinha que fazer fila para ir tomar banho. Depois do banho, a gente fazia fila para rezar o terço, cantar o hino nacional, o hino da bandeira e tomar café. Depois do café, nós éramos divididas em grupos. Tinha aulas religiosas para umas e tinha o grupo que ficava sentado no pátio, uma do lado da outra, não podia nem respirar, tinha que ficar sentada lá. Só podíamos nos levantar para ir ao banheiro. E tinha um código: tínhamos que mostrar 1 para fazer xixi e 2 para fazer cocô, e só tinha papel higiênico se você fizesse 2. Na aula de religião, a professora também alfabetizava, ao mesmo tempo. Não me lembro de ter estudado disciplinas como português, história, geografia, mas me lembro de estudar tabuada e algarismos romanos. Tinha que escrever de um a mil em algarismo romano com um cotoco de lápis quando você tava de castigo. Eu aprendi até a escrever com dois lápis para fazer duas linhas ao mesmo tempo. No final do dia, às 17 horas jantávamos e depois rezávamos o terço antes de irmos para o dormitório. Se nos aproximássemos do portão, o alarme disparava.

Eu não entendia porque que eu tinha que ficar sentada, eu não entendia porque que eu não podia chegar no portão, eu não entendia porque eu tinha que rezar tanto, eu não entendia porque que eu tinha que cantar o hino nacional. Tudo aquilo era muito chato! Eu não queria fazer aquilo! Mas o pior era a violência. Colégio interno tem muita violência. Tem a violência psicológica, tinha a violência das tias que batiam de palmatória, tinha a própria violência de a gente não estar com a nossa família, e

tinha a violência sexual. Tinha algumas meninas mais velhas que obrigavam as meninas pequenas a fazer sexo oral nelas. Eu tinha muito nojo de tudo aquilo. Uma estratégia de se proteger disso era sempre andar em grupo com outras meninas. Tinha umas irmãs com as quais nós formamos um grupo. Para fugir da violência sexual pegamos o hábito de mijar na cama todos os dias, pela manhã. Assim ficaríamos de castigo durante a noite, ajoelhadas de braços para cima no pé da cama da tia e poderíamos dormir logo que ela também dormisse, sem precisar fazer sexo oral com as meninas maiores. Porém, a minha irmã começou a não cumprir o nosso combinado e, conseqüentemente, continuou sofrendo violência sexual.

Mas mesmo no meio desse colégio inferno tive oportunidade para pequenas fugas. Tinha uma tia que era gentil e carinhosa. No plantão dela, ouvíamos histórias e contos de fadas como Cinderela, Rapunzel, Os três Porquinhos ou João e Maria. Este momento era mágico, eu saía daquele mundo violento. Já no plantão de outra tia, era um terror. Além de passar todo o dia sentada, sem poder falar e praticar atividades de lazer, apanhávamos de palmatória por qualquer motivo. Tinha também diferenças entre nós crianças. Tinha as crianças como nós, que tínhamos uma referência familiar - mesmo que a família não tinha muitas condições para criar os filhos - e tinha as outras meninas que nunca recebiam visitas. Porque era possível receber visita e duas vezes por ano tínhamos o direito de visitar a família. De uma certa maneira, éramos até privilegiadas. O nosso tio nos visitou, de vez em quando, e levava frutas, cocada ou vitamina de abacate e a gente comia na hora da visita. Depois da visita ir embora, as meninas que não recebiam ninguém, nos tomavam tudo. Então, as coisas mais gostosas comíamos durante a visita e algumas coisas compartilhávamos depois. Mas mesmo assim, muitas vezes, elas roubavam o que tinha sobrado.

Numa das nossas saídas do colégio, tivemos a surpresa de sermos levadas para outra residência. A minha mãe tinha sido removida da Nova Holanda para um apartamento no Engenho da Rainha. Era um apartamento de dois quartos, sala, cozinha e um banheiro com chuveiro e área de serviço. Eu fiquei muito feliz. A gente enchia o box do banheiro de água e era muito divertido apertar as campainhas, desligar a luz geral e fazer outras travessuras, que ali ninguém iria nos punir de palmatória. Os vizinhos odiavam a gente, nós éramos uns capetas! Tinha várias gangues de crianças lá. Os vizinhos discriminavam muito a gente porque minha mãe não tinha marido, não prestava, e nós não tínhamos roupas direito, não tínhamos móveis, não tínhamos quase nada. Tinha uma moça nos apartamentos que era toda fresquinha, mas quando os pais dela se separaram ela quis se juntar a nossa turma. Ela começava a dar roupas da casa dela para a gente para poder sair com a gente e fazer parte da nossa gangue. Na verdade, éramos só crianças que estavam discriminadas e dávamos o troco.

Mas depois de algumas semanas, era inevitável voltar ao colégio interno. Não adiantava fugir. Meu irmão P. uma vez fugiu, mas a minha mãe devolveu ele ao colégio. Ele saiu só com 18 anos, especializado em roubar. Além de espancá-los, o inspetor no colégio dele colocava os meninos para roubar e quem não atingia a meta, apanhava. Eu e a minha irmã, nós tivemos mais sorte. Nós, vários grupos de meninas, fizemos um motim. Primeiro, invadimos a dispensa e roubamos rapadura e algumas meninas quebraram tudo que foi possível dentro da secretaria. A diretora ficou uma fera e botou todo mundo de pé no pátio para bater de palmatória e a minha irmã apanhou muito e ficou ferida. Para o azar da diretora e sorte nossa, a minha mãe chegou para nos visitar no domingo seguinte e viu que a minha irmã estava machucada e nós contamos o que tinha acontecido. Aí a minha mãe foi até a direção e saiu na mão com a diretora. Como consequência, fomos expulsas no início de 1976.

A minha mãe tinha muitos defeitos, mas esse de não proteger a gente, ela não tinha não. Quer dizer, o entendimento de proteção que ela teve era bem especial. Ela não nos protegeu do meu padrasto - falou que eu tinha a imaginação fértil - e não nos protegeu do colégio interno. Mas no momento que alguém de nós foi agredido fisicamente, ela podia virar uma leoa. Demorei anos para lidar de uma maneira mais equilibrada com os meus sentimentos por minha mãe, com a decepção com ela porque ela nos abandonou lá no colégio interno, mas também com a minha admiração por ela. Era tudo muito contraditório. Aquela mulher era a mulher mais linda e forte que criou os seus oito filhos quase sozinha, mas era também a mulher que mais me fez sofrer. Passei seis anos num lugar horrível, sem saber por quê, submetida a um regime disciplinar sem ter cometido nenhum crime. Isso criou muita revolta dentro de mim, mas me ensinou também como sobreviver. Quando o meu irmão P. saiu com 18 anos - preparado para o roubo pelo colégio interno - ele logo se envolveu com o tráfico de drogas. Mas a minha irmã L. e eu, que saímos mais cedo, também sofremos sequelas desta experiência.

4.1.3 Primeira leitura da socialização

Abordando a questão, como essas experiências socializadoras sedimentaram-se em disposições pessoais, em maneiras duradouras de agir e pensar, deparamo-nos com o problema de muitos elementos dessas experiências vividas parecerem sumir, eles não são alcançáveis pela consciência porque aconteceram num estágio tão cedo da vida que temos certeza que deixaram traços. Mas quais? Esta questão só se pode responder de uma maneira indireta. O meu pai contribuiu para a minha socialização primária? Provavelmente. Mas ele deixou, talvez, uma influência maior pela sua ausência. Poderia mencionar uma certa agressividade como um dos traços socializadores. Em relação

aos irmãos era necessário para poder se impor, na hora da comida, em qualquer momento onde precisava chamar atenção. Era necessário na rua, frente às outras crianças. Era, certamente, presente na relação entre os meus pais, e era útil para defender-se das medidas educativas da minha mãe. Ao mesmo tempo, poderia mencionar um senso de coletividade, de fazer tudo em conjunto com os irmãos, de ter responsabilidade desde cedo pelas irmãs mais novas e de receber proteção dos irmãos mais velhos. Era presente no nosso tempo de gangue nos apartamentos do Engenho da Rainha, provocando os adultos e defendendo-se deles. Era transmitida pela minha vó, que reuniu a família, a criançada, na casa dela, mas era transmitida também, do seu jeito muito peculiar, pela minha mãe, que podia ser bem cruel, mas ao mesmo tempo - ou pouco depois - enfrentaria todo mundo para nos defender. É verdade, agressividade ou coletividade são traços bem amplos que não destacam ninguém de maneira mais específica.

Entrando no colégio interno - que funcionou dentro do sistema socioeducativo do órgão ironicamente chamado Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (cf. Celestino, 2015) - fomos expostas às forças formadoras de uma instituição total¹⁰⁵, como Erving Goffman as chama. O bem-estar não era prioridade; a prioridade era o castigo. Ficamos separadas da sociedade e levamos "uma vida fechada e administrada", mostrando aspectos de prisões para crianças que nunca tinham se comportado "de forma ilegal". (Goffman, 1974, p. 11) Sem entender direito o que - e por quê - acontecia e com o medo constante de ser abandonado completamente pela família, foi uma experiência traumatizante. Esvaziado de qualquer ambição pedagógica, o colégio visava só disciplinar as internadas por castigo. Neste sistema de castigos, até as internadas mais antigas foram inseridas como algozes.¹⁰⁶ O fato de nos tratarem por número em vez dos nossos nomes, qualificaria o colégio interno na compreensão de Goffman como uma instituição muito radical.¹⁰⁷ No final das contas, tratava-se de um "local de depósito para alguns indesejáveis das classes inferiores"¹⁰⁸ (Goffman, 1974, p. 105) - onde o bem-estar não tem nenhum papel.

¹⁰⁵

Goffman define uma instituição total como "um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideramos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrada em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal." (Goffman, 1974, p. 11)

¹⁰⁶

De uma certa maneira, isto combina com o que Goffman diz quando ele destaca que, via de regra, é o pessoal hierarquicamente mais baixo que é responsável por aplicar castigos. Um efeito disso é que os mais elevados ganham uma aparência mais civilizada. De qualquer maneira, desde que as próprias internadas ganham um pouco de poder para castigar as novatas e as mais jovens, isso impede qualquer ação coletiva. (Goffman, 1974, p. 100)

¹⁰⁷

Goffman escreve: "E assim como as datas de idade podem ser suprimidas, em instituições muito radicais pode ocorrer a mesma coisa com os nomes, trocados no momento da admissão, como (presumivelmente) para simbolizar uma ruptura com o passado e uma aceitação da vida do estabelecimento." (Goffman, 1974, p. 105)

¹⁰⁸

Goffman usa essa frase num contexto um pouco diferente, para descrever que hospitais psiquiátricos buscam dissipar esta impressão, de ser locais de depósito, aceitando - ou até procurando - internados mais ilustres. Mas aqui o rótulo cabe.

Olhando para trás, posso discernir duas estratégias desenvolvidas para sobreviver - e que naquele momento, obviamente, não eram escolhas conscientes: de um lado, me apeguei ao mundo dos meus sonhos, começando a fugir da realidade, a literalmente apagar por longos momentos. As histórias que escutávamos, certamente, contribuíram para me levar para outros mundos. O outro padrão comportamental, e esse talvez mais importante, algo que hoje me parece um pensamento estratégico, foi, diante de duas opções péssimas, fazer uma escolha e insistir nela com muita tenacidade. No colégio interno, eu só sabia que queria fugir das meninas maiores e do seu abuso sexual, de tal modo que preferia ser castigada por ter mijado na cama. Me fechei na minha imaginação, mas não completamente. Conseguimos, ainda assim, agir em grupo para diminuir o nosso sofrimento. Goffman escreveu: "Presumivelmente, apenas as crianças podem ser abertamente castigadas por não mostrarem a deferência adequada; esse é um sinal de que consideramos que as crianças ainda não são pessoas." (Goffman, 1974, p. 101) Se for assim, ganhei a oportunidade de me tornar pessoa com 14 anos quando pude sair do colégio interno. Tive um acúmulo de revolta que procurava uma válvula.

4.1.4 Terceiro ato: entre famílias

Em fevereiro de 1976, quando saímos do colégio interno, minha mãe já não morava mais no Engenho da Rainha. Ela havia trocado o apartamento por uma casa velha e horrível na Mangueira por não poder pagar as faturas e ter que sustentar o meu padrasto na cadeia. Por mais que estivesse feliz de ter escapado do colégio interno, quando vi aquela casa no pé do morro da Mangueira, fiquei muito decepcionada. Eu queria morar num apartamento de verdade com banheiro e tudo e odiava subir as vielas do morro. Eu não era cabrito! A casa tinha dois andares. Na parte de cima tinha um quarto e um "terraço" com um tanque e cordas para estender a roupa. Embaixo tinha outro quarto onde minha mãe dormia, a sala, a cozinha e um "banheiro". O problema foi que éramos oito filhos e tinha dois quartos. Me lembro que dormíamos cinco numa única cama e com uma única coberta. Quando chovia, molhava tudo. A gente tinha que ficar lá no bar da esquina debaixo da marquise esperando a chuva passar para poder voltar para casa para retirar a água. Eu queria lembrar de brinquedos, de momentos legais, de festas de aniversário, mas não teve, não teve natal, ir em uma loja para comprar roupa, festa de família.

Eu tinha muita revolta - a vivência do colégio interno, essa casa horrorosa na Mangueira, além disso, a discriminação na vizinhança. Foi por pouco que não virei bandida. Porque eu era muito agressiva e eu gostava de ficar lá na esquina na Candelária (uma área da Mangueira) com os meninos que estavam vendendo maconha e eu segurando a bolsa deles, virar a noite jogando baralho no meio

dos bandidos e fumando cigarro. Naquela época, meados dos anos 70, era ainda bem diferente de hoje em dia. Não se falava em traficante, eram vagabundos ou marginais, para usar as palavras que se usava na favela, que viviam de pequenos assaltos, vendiam maconha nas esquinas e jogavam ronda, um jogo de cartas, por dinheiro. Eram mal vistos dentro da comunidade, mas tinha uma certa convivência. A polícia, quando entrava na favela, era para mostrar o poder deles, pegar os assim chamados vagabundos, maltratar rapazes jovens e negros, sem carteira assinada, e prendê-los por vadiagem. Mas era uma presença transitória, isso porque tínhamos policiais moradores na Mangueira. Alguns deles, junto com outros moradores, como motoristas de taxi ou uns comerciantes e militares, formaram um grupo que botou algumas regras na comunidade. Eles decidiram o que se poderia fazer e o que não se poderia fazer. Não pode consumir drogas na favela, não pode roubar dentro da favela, homem não pode mijar na rua, coisas assim. Era a polícia mineira, um grupo informal que queria manter uma certa ordem, uma ordem que favorecia a eles, logicamente. Eles cobravam taxas dos comerciantes, por exemplo. Mas tinha uma convivência entre a polícia mineira e o pessoal da ronda, todo mundo se conhecia e, desde que certos limites fossem respeitados, se convivia sem grandes atritos.

Acontece que eu fui protegida tanto pelo lado dos marginais como pela polícia mineira por causa dos contatos da minha mãe que era amante de um dos chefes da polícia mineira e se dava bem com os bandidos. Entre eles tinha o Z. que sempre me mandava para casa e avisava que não era bom ficar lá, toda metidinha, entre eles e fumar. A minha mãe já sabia que quando ele tava por perto que ela não precisava fazer muita atenção. No outro lado, tinha o C. que era militar, mas foi expulso da aeronáutica e ficou preso porque o irmão dele estava envolvido no crime. Depois que ele saiu da cadeia, ele virou alcoólatra e quase indigente. Mas lá na Mangueira, ele virou o meu amigo. Quando eu vinha da escola, ele conversava muito comigo. Ele me ensinava história, eu fazia perguntas e ele me contava sobre tudo, revoluções, luta armada e essas coisas.

Ao mesmo tempo que eu me misturei com essa turma mais rebelde na Mangueira, eu sempre sabia que eu queria estudar e ficar rica. Ficar rica, significava ter uma casa decente com banheiro e uma família. Meu primo E. que tinha uns dez anos a mais que eu, era a única pessoa na nossa família que tinha melhores condições de vida. Ter uma vida parecida com a vida dele era para mim, ficar rica. E. era o filho da minha tia C. que se prostituía junto com a minha mãe. Assim, ela tinha arrumado um homem fixo e ela começou a trabalhar em casa de família como doméstica. Mas o novo marido dela não quis saber dos dois filhos que a minha tia já tinha. Um deles foi criado por minha vó, o outro ficou na casa de família onde ela trabalhava no Rio Comprido. Ele foi criado pela família e teve uma boa

educação e mais tarde trabalhou no Banco do Brasil. E. tinha uma admiração por minha mãe e sempre visitava a casa dela. Ele era mais apegado com o meu irmão N. e comigo e depois que eu tinha saído do colégio interno ele me levou nas feiras de livro na Cinelândia e me contou que era importante mudar a minha vida e que livros e educação eram o caminho para isso. Ele me levou muitas vezes na casa dele, uma casa completamente diferente da nossa casa na Mangueira e ele ficou falando de tomar cuidado para não engravidar dos caras que tava tendo contato lá na favela. Querendo ou não, meu primo virou um exemplo de uma outra vida para mim, uma vida com uma casa boa, com roupas diferentes, e que um passo nessa direção seria a educação. Esta seria uma posição um tanto idealista e em conflito flagrante com as ideias da minha mãe. Para a minha mãe era evidente, terminou a quarta série, tem que trabalhar, ganhar dinheiro e contribuir com as despesas da casa. Par quê estudar? Isso seria um luxo para aqueles que têm dinheiro suficiente para não se preocupar com estas questões todos os dias. Quer dizer, estava longe da nossa realidade. Mas isso, eu não queria aceitar.

Depois que tinha saído do colégio interno, fui matriculada na quarta série de uma escola pública na Mangueira. Eu era muito boa na escola, tinha uma sacação rápida e gostava do que fazia. Minha professora cobrava de mim, mas também me dava muito conselho. Quando ela descobriu que eu tinha falsificado a assinatura da minha mãe para poder continuar na escola, ela me deu uma lição de moral por causa da falsificação, mas ela cuidou de mim e conseguiu que eu pudesse fazer a quinta série numa das melhores escolas públicas na redondeza da Mangueira para onde foram os alunos da classe média da zona norte do Rio de Janeiro, uma escola de formação profissional, onde tínhamos aula de mecânica, de solda, e também trabalhávamos com madeira. Mas só fiquei um ano nesta escola porque ela foi fechada por falta de verba pública. Um dia estava jogando com as minhas colegas na entrada desta escola quando fui chamada na secretaria e chegando lá tive uma surpresa. Um homem que havia passado de ônibus, me viu jogando e desceu do ônibus e foi até a secretaria: foi o meu pai. Assim, com 15 anos, reencontrei o meu pai. Fiquei sabendo que ele trabalhava na UFRJ no centro da cidade e que passava quase todos os dias na Mangueira indo para casa em Bonsucesso.

O primeiro encontro foi rápido. Não tive muitas informações sobre o meu pai, nem sabia o endereço direito, mas conhecia o apelido dele. Um dia, peguei o meu sobrinho de alguns meses e fui procurar o meu pai. Precisava sair da casa da minha mãe, queria uma vida mais digna. E realmente, encontrei o apartamento dele, ele tinha dois filhos com a outra mulher que tinha casado depois que deixou a minha mãe. Fiquei muito entusiasmada com a ideia de que eu tinha um pai, eu queria estudar, ter meu próprio material escolar, queria uma vida melhor. O apartamento do meu pai era bonito, não chovia dentro, tinha banheiro, quartos, tinha comida. No entanto, a minha madrasta não quis saber

dos filhos bastardos do meu pai, como ela nos chamava. Cada vez que o meu pai pegava a minha irmã e eu, ficou um clima muito ruim. Mas fui insistente, afinal precisava realizar os meus sonhos, não queria abrir mão do meu pai, queria ter uma família. Estava cansada dos abusos, das discriminações dos vizinhos e agora da nova família do meu pai - mas mesmo que a situação não estava muito favorável, tudo era melhor do que voltar àquela casa apertada e esburacada onde chovia dentro.

De alguma maneira, deu certo. Nós não podíamos ficar na casa do meu pai, mas ele viu as condições que a gente morava lá na Mangueira e decidiu levar a minha irmã L. e eu para morar em Santa Cruz, um bairro bastante rural no extremo oeste da cidade do Rio, com parentes dele. Lá, na casa da minha tia N., uma irmã do meu pai, a vida não era muito fácil. As regras eram: acordar às 5 horas da manhã para limpar a casa antes de ir para escola. De volta da escola, comíamos, lavávamos a louça, organizávamos a casa, e depois das sete horas da noite não podia sair de casa. Era uma rigidez bizarra. Agora, eu até entendo, eles são muito tradicionalistas lá. Mas naquela época, era um choque, era uma afronta. Na casa da minha mãe, podíamos jogar baralho na rua, jogar futebol, podia quase tudo. Não tinha regras. Ela batia quando ela não gostava de algum comportamento e ela nos trancava dentro de casa. Mas a gente aguentava, a gente fugia e, no fundo, se tinha muita liberdade. Na casa da minha tia não. Ela tinha duas filhas, mas as regras eram bem diferentes. Nós éramos as empregadas e elas não faziam nada dentro de casa. Elas podiam levar frutas para escola e nós não. Às vezes, meu pai chegava, trazendo frutas ou suco, mas quando ele ia embora, a minha tia guardava tudo e não nos dava. Minha irmã, embora eu insistisse, não aguentou. Ela não se adaptou a essa rigidez e depois de alguns meses ela fugiu e voltou para a casa da nossa mãe na Mangueira. Eu continuei, aguardei, pois para mim, o objetivo de estudar, ter um lugar habitável, era mais importante que qualquer outra coisa. Não queria voltar a viver naquela casa insalubre, com os homens desrespeitosos que a minha mãe levava para dentro de casa, e comer talvez uma vez ao dia. Eu gostava de ter comida, uma coberta quente. Na casa da minha tia, com toda a rigidez e toda essa exploração dentro de casa, eu, pelo menos, não sentia o frio da noite, eu não sentia aquela dor horrível no estômago, de fome.

Mas depois que a minha irmã foi embora, a situação tomou um novo rumo. Alguém da família do meu pai tinha lhe informado que a minha irmã tinha fugido por causa dos maus-tratos na casa da minha tia. A minha vó, a mãe do meu pai, tomou uma atitude e me pegou para a casa dela, também em Santa Cruz, num quintal do outro lado da rua. Foi neste momento que a vida começou a sorrir para mim. Assim como a minha vó materna, a minha vó paterna também me amava. Tinha tudo que sonhava de uma família. Era a minha oportunidade de conseguir um pouco de paz, de dormir e

acordar sem medo. Conheci outros primos e, embora tínhamos tarefas dentro de casa, tudo era dividido. Lá tinha uma coisa que tinha na casa da minha mãe: carinho, carinho entre aspas. A casa da minha mãe era conflituosa, a gente vivia brigando, não tinha comida, não tinha nada, só esses homens horríveis dela, mas a gente tava junto! E na casa da minha vó funcionava assim. Tinha os meus primos que os tios não criaram, que a minha vó criava. Era muito legal, a casa da minha vó, era o reduto dos primos. Então, eu me sentia de novo em família. E a minha vó tinha uma coisa boa, ela entendia quando a gente fazia alguma coisa errada, porque fazia parte. A minha vó sempre me dava um pouco de dinheiro para comprar uma lata de leite condensado. Eu adorava ficar chupando aquele leite todo o dia enquanto ia para a escola. Ao lado da escola, tinha um cinema e toda terça-feira, a minha vó deixava eu ir ao cinema assistir filmes de Bruce Lee. Adorava filmes de luta. Entendi que o esporte, principalmente a luta, era importante para a minha própria proteção. Eu gostava, de alguma maneira, da farra da minha família da Mangueira, mas também gostava dessa tranquilidade em Santa Cruz, dessa vida normal de família. Mas tudo isso acabou em 1981 quando a minha vó morreu de um AVC. Tive que voltar para a casa da minha mãe na Mangueira.

4.1.5 Quarto ato: entre mundos

Esta época, o fim dos anos 70 e o início dos anos 80, foi um tempo político especial, ainda na ditadura militar, mas, pouco a pouco, abriram-se mais possibilidades para a militância política. E a Mangueira era um lugar muito especial. Com a sua famosa escola de samba, a Mangueira era há muito tempo um ponto de encontro da boemia carioca. Como consequência, lá houve uma atividade política intensa da esquerda nesses anos. Eu nunca perdi o contato com a Mangueira quando morava em Santa Cruz. A minha vó me permitia visitar a minha mãe nos finais de semana e por dois anos eu até fiz a viagem diária de Santa Cruz até a minha escola na Mangueira. Um dia uns amigos da escola me falaram que tinha um pessoal que estava reunindo lá na Mangueira e que estava organizando discussões, um jornalzinho, fazendo um grupo de teatro, e eu fui junto com eles. A proposta era de escrever uma peça de teatro, que a gente mesmo iria escrever a nossa história. As pessoas que fizeram essa proposta eram atores de teatro, atores famosos da Rede Globo, diretores, tinha uma psicóloga - e eles eram todos comunistas, que acreditavam que a grande revolução tava na formação do operariado, que encontrava-se na favela.

Nosso grupo era orientado por L.M., um ator da Rede Globo, que mais tarde trouxe a psicóloga M.H.K. para trabalhar na peça a partir das nossas histórias de vida. Nós podíamos falar de todas as coisas que nos afligiam. Todos os fins de semana nos reuniam para falarmos de nós e do nosso lugar.

Cada dia eu ficava mais encantada com tudo que descobria. M.H.K. fazia conversas gravadas e algumas sessões de "relaxamentos" com a gente, que eram, na verdade, uma espécie de transe. Me lembro que foi nesta época que botei toda a minha dor do colégio interno, os abusos sofridos, a decepção de não ter podido ficar com o meu pai para fora, mas também falava da minha sorte de ter conhecido as minhas duas avós e de ter sido amada por elas. Ela usava o método do teatro do oprimido, nós representávamos personagens do nosso próprio cotidiano, tivemos muitas discussões sobre como achar soluções para os nossos problemas. Também fizemos entrevistas com personagens do mundo do samba da Mangueira para conhecer melhor a história daquele lugar. Nós trabalhávamos, ensaiávamos talvez uns três anos antes da estreia da peça "Mangueira É".

Mas o objetivo dos nossos mentores era também de nos formar politicamente. A peça a partir de nossas vivências era um meio para a gente poder pensar sobre os nossos problemas e a ausência de direitos na favela. Nós entendemos isso como uma oportunidade de poder mostrar para o povo do "asfalto" que na favela tinha pessoas de bem, que nós éramos "normais", nesse sentido, como todos os outros. Outro ator famoso da Globo, o F.M., organizava reuniões para ler e discutir textos políticos. Essas reuniões, diferente do teatro, tinham que acontecer de forma clandestina por conta do regime militar. Fomos convidados para participar em algumas sedes de sindicato, e lá ficávamos lendo Marx, Lenin ou Stalin. Eu me lembro que eu não entendia porra nenhuma desses textos. Aí o F.M. explicava para a gente o que queria dizer. A minha família dizia que eu era maluca, que ia presa. Na comunidade, uns achavam engraçado. Ouvi muita piadinha. Nosso grupo, nós andávamos na favela e aplicávamos os nossos novos conhecimentos, questionávamos por que os alimentos nas tendinhas dentro da favela eram mais caros do que fora, se os comerciantes não pagavam impostos. Por quê a polícia levava homens negros presos porque não tinham carteira assinada e não fazia o mesmo com os brancos? Vi nesse grupo a possibilidade de mudar essa realidade. A minha mãe considerava tudo isso uma perda de tempo. Mas acredito que essas piadinhas sobre os comunistas malucos mostraram uma certa ambivalência: a gente era um tanto esquisito com os nossos discursos, mas nesta esquisitice toda, estava misturado um certo reconhecimento pelos jovens empenhados em fazer alguma coisa, que estavam fazendo contato com pessoas de fora.

De uma certa maneira, essa formação política talvez salvou as nossas vidas. A transformação do coletivo não aconteceu, pelo menos não do jeito que a gente sonhava, mas para nós, individualmente, deu certo, sim. Tem muitos do nosso grupo que continuaram na vida política, dentro ou fora da favela, muitos que foram para as universidades, que continuaram fazendo teatro, que

fizeram uma formação pedagógica, que hoje são professores e têm um emprego legal. Mas teve outros que piraram, se perderam. Oportunidades para isso também não faltaram.

Depois do sucesso que a nossa peça "Mangureira É" teve, um colega e eu, nós dois da Mangureira, fomos convidados para participar numa outra peça que foi montada num teatro no centro da cidade. Era a mesma turma que tinha trabalhado na Mangureira, mas desta vez era junto com atores profissionais. "Com o suor do nosso rosto" era o nome da peça. De um lado, era alucinante trabalhar com teatro num outro ambiente, pensar até de fazer disto um ganhar pão. Mas era um outro mundo. No início, fiquei assustada, o grupo era muito competitivo e eles tinham maneiras muito diferentes do nosso grupo da favela. Eles transavam entre eles, homens com homens, mulheres com mulheres, e para mim tudo era muito estranho e parecia meio errado. Por mais que eu cresci com a minha mãe fazendo as mesmas coisas, era difícil de aceitar. O que lá na favela era prostituição e vulgaridade, motivo para discriminação que se estendia a toda a família, aqui no teatro da classe média não passava de uma diversão, uma farra da boemia, a celebração da libertinagem. A mesma coisa valia para as drogas. Todo dia, eu falava para o meu colega N., cuidado, que quando tudo isso aqui acabar, a gente vai ter que voltar pra favela, não use essas drogas. Os valores morais eram muito diferentes. Era muito fácil jogar fora o pouco de reconhecimento que tínhamos conquistado na comunidade. L.M., um dos diretores que nos conhecia, meio nos protegia neste ambiente artístico.

O F.M. chegou a me oferecer de fazer um teste para um programa na Globo. Ele já tinha o hábito de me deixar em casa com o Mercedes dele. Falei com ele que iria pensar. Finalmente, falei com ele que não, que não me enxergava como atriz profissional e que não via o teatro como uma profissão, mas que via o teatro como uma possibilidade de mostrar a nossa realidade dentro do morro. No outro dia, ele nem me cumprimentou mais e a moça que ocupou a vaga que ele havia me oferecido logo teve um caso com ele. Eu tinha entendido a formação no Partido Comunista como uma luta pela igualdade, que teria que dar tudo pelo coletivo. Mas as próprias pessoas de dentro do partido que trabalhavam a minha formação no teatro queriam me usar, se aproveitar da posição de poder deles. Me dei conta de que eu teria uma boa chance de ser usada de um lado ou de outro. Então, decidi que eu prefiro ser usada pelo pessoal da favela, porque entendo que posso ser explorada pelos iguais a mim e não pelos meus adversários sociais, que eram as pessoas de fora que discriminavam os de dentro. Fui me decepcionando. Eles eram comunistas burgueses e eu era comunista favelada, tinha algum ruído nessa comunicação.

4.1.6 Quinto ato: relacionamentos

Todo esse tempo que participava no teatro político, a minha outra vida, de mulher, de filha, de aluna, de irmã continuava. Estava vivendo em dois mundos separados. No fim de semana, sonhando alto no teatro, nas discussões políticas, absorvendo ideias novas, lugares diferentes, enquanto passei o resto da semana como aluna, me misturando com os amigos da esquina na Mangureira. No início da experiência do teatro, no fim dos anos 70, ainda morava na minha vó em Santa Cruz e viajava todo dia de uma ponta da cidade a outra. Quando cortei os meus laços com o mundo artístico na segunda metade dos anos 80, até passei por uma breve aventura na política. Depois do fim da ditadura militar em 1985 - e depois que tinha tomado a decisão que o teatro não era o meu futuro, mas que tinha boa oratória - me tornei pré-candidata do PCB para deputada estadual. Mas foi só para aumentar a minha desilusão. O que eu quis foi resolver problemas da minha comunidade - tinha um foco de tuberculose na Mangureira -, mas o que aconteceu foi que a direção do partido tinha resolvido apoiar um candidato da burguesia carioca - e assim aceitar que a proteção ambiental das lagoas da zona sul virasse mais importante que as lutas sociais. Minha carreira política partidária parou por aí.

Embora o engajamento político tenha sido de extrema importância para mim por quase dez anos - com todas as decepções, me deu o ar para respirar -, a minha vida cotidiana formou um contraste gritante com este idealismo comunista. Após a morte da minha vó em 1981, voltei para a casa da minha mãe na Mangureira. O meu irmão P. tinha saído em 1978 do colégio interno e logo tinha se envolvido com a bandidagem local. Ele fumou maconha, participou em pequenos roubos e começou a traficar com maconha. Minha irmã L., depois que fugiu de Santa Cruz, apareceu um dia no início dos anos 80 grávida, grávida de um bandido da área. Era um sujeito abominável. Quando eles se conheceram, ele era assaltante de banco e tomava drogas pesadas. Eles ficaram juntos quase cinco anos, até a morte dele em 1986. Neste tempo, ele subiu na hierarquia do crime local, até virar o chefe das bocas de fumo na Mangureira. Meu irmão P. era parceiro, ou melhor, subordinado dele. Diferente do meu irmão, meu cunhado era muito violento e sob o efeito de drogas não respeitava ninguém. Era um horror lá em casa quando ele tava. E a relação entre a minha irmã e ele estava cheia de violência. Depois que ele foi assassinado por colegas do tráfico, não demorou muito e a minha irmã estava junto com outro bandido importante - que também, mais tarde, morreu assassinado. Enquanto ela estava junto com os homens dela, ela gozava de um certo poder. Depois que morreram, pagou em dobro por isso, foi humilhada pelas mesmas pessoas que tinha maltratado.

Meu irmão mais velho N., que na minha infância sempre era o chefe da nossa turma, fez uma formação como eletricista e se casou. Na Mangureira, ele se misturou com o pessoal do jogo de ronda.

N. sempre teve uma personalidade forte e não teve o costume de submeter-se a outros, mesmo que esses eram mais fortes. Neste âmbito de jogo começou a se dar mal com esta postura de enfrentar. Mas apanhar dos outros não era motivo para mudar o seu jeito. Como mais um irmão meu, No., ele se casou muito jovem com uma mulher alguns anos mais velha que era parceira de trabalho da minha mãe. Teve um filho com a mulher, mas o relacionamento não durou muito. No seu segundo casamento - e em todos que seguiram depois - ele descobriu que foi traído pela mulher. A única forma de resolver problemas que conhecia era sair na porrada. Como a mulher fazia e faz parte de uma família importante na área, foi ele que levou a pior. Ele chegou a abandonar o trabalho de carteira assinada para não pagar a pensão pelo seu filho do primeiro casamento. Preferiu viver de bicos do que aceitar uma decisão com a qual não estava de acordo. No início, conseguiu se manter bem, vivendo desse jeito. Mas com o decorrer dos anos, a situação piorou. Ele tomou mais cachaça e outras drogas, brigou muito e apanhou mais, passando por relacionamentos cada vez mais perturbados.

Durante esses anos todos, basicamente a década de 80, a casa da minha mãe na Mangueira era o centro para toda a família. Às vezes, um ou outro passou um tempo fora, junto com a esposa enquanto deu certo, ou com o parceiro, mas no fundo, esta casa esburacada e pequena era o nosso lar. Eu tinha começado a namorar quando estava morando na casa da minha vó em Santa Cruz. Mas não era nada sério. Naquela época, eu estava sempre na defensiva para me proteger, usava roupas masculinas, tênis e camisas largas, gostava de jogar bola, brigava com os meninos. Todo mundo pensava que eu era sapatão. Quando voltei para Mangueira, depois da morte da minha vó, tive, pela primeira vez, um caso mais sério com um rapaz de lá. Eram uns meses intensos, tivemos planos de nos casar, eu vivia mais na casa dele. Mas quando tive que passar alguns dias no hospital, ele me traiu com uma amiga minha do colégio. Depois soube que ele andava falando que eu não era moça para casar, que a minha família não prestava e coisas assim. Foi um choque - pelo fato em si, mas também pelo desprezo por mim como pessoa, como filha da minha mãe. Fugi pra casa de uma tia minha no Engenho da Rainha e lá fiquei por dois anos, cuidava dos meus primos pequenos e me recolhi na leitura, na leitura de romances. Ficava lendo noites inteiras, fugindo do mundo real e me perdendo nas minhas fantasias. Durante a semana Sabrina, Bianca e Júlia, e no final de semana, de vez em quando, Marx ou Lenin.

Demorei para me recuperar. Tem um vínculo forte entre a Mangueira e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro que é vizinha da favela. Muitos moradores sempre trabalhavam na UERJ, prestando serviços. Fizemos várias apresentações do nosso espetáculo "Mangueira É" na universidade. E eu comecei a trabalhar lá, vendendo cursos de língua estrangeira, distribuindo propaganda para esses

curios. À noite, frequentávamos os bares por volta da UERJ. Lá conheci um rapaz que trabalhava como servidor na universidade. Estava no meio de uma crise pessoal, passei por uma fase conflituosa com a minha mãe, a relação com a minha irmã estava péssima por conta do meu cunhado bandido, e ainda por cima de tudo isso, veio ainda a desilusão com o grupo de teatro. Estava muito fragilizada quando esse rapaz me fez a proposta de casamento. Eu não estava muito interessada nele, mas estava ansiosa para sair desse caos. Queria uma família, queria filhos e acabei aceitando a sua proposta. No início de 1987 me casei e me mudei para Belford Roxo, na Baixada Fluminense. Lá ficamos numa casa que o meu pai me deu de presente para o meu casamento. Três anos fiquei morando lá, trabalhando como secretária numa loja de malas no centro do Rio de Janeiro.

4.1.7 Segunda leitura da socialização

Na saída do inferno, do colégio interno, houve bifurcações, desvios aconteceram e, de alguma maneira, perdi o rumo. O rumo mais provável teria sido, seguir os passos da minha mãe, dos meus irmãos, virar logo esposa de um rapaz do meu meio social ou procurar um ganha-pão, tinha todos os contatos da minha mãe. Não foi à toa que dois dos meus irmãos ficaram, ainda adolescentes, com mulheres mais experientes desse meio. Juntando-se à marginalidade pé de chinelo seria outra opção. A promessa de lucro imediato é um argumento forte para muitos jovens diante da perspectiva de trabalhar duro por muito menos. Fazer uma formação que, talvez, lá na frente poderia resultar num emprego melhor, parece lógico visto de fora. Mas num ambiente onde as escolas ficam satisfeitas quando um ou outro tenha sucesso - como Paiva e Burgos mostraram (Paiva, 2009 e Burgos, 2009) -, a grande maioria dos alunos lá não aprende como planejar uma carreira. A pressão da família, se ela exercer muita influência, é normalmente começar ganhar dinheiro o quanto antes.

Perdi esse rumo, não porque tomei decisões conscientes para construir outra vida. Houve uma certa tenacidade, sim, de se afastar de uma realidade, de se aproximar de outra - mas tudo isso, sem grande planejamento. Odiei a situação na casa da minha mãe - o acúmulo de gente num espaço pequeno, a falta de conforto - e talvez os meus irmãos pensaram assim também. Mas, de repente, eles acharam outras maneiras de lidar com isso. Quando se abriu a oportunidade de me aproximar do meu pai, eu investi nela - não como uma jogada planejada - mas simplesmente querendo mais contato com essa pessoa que lembrava vagamente - que trouxe consigo a perspectiva de ter uma casa melhor estruturada. Não sei se o meu pai agiu por conta própria ou se sentiu pressionado pela minha presença, que não agradou a sua esposa. Em todo o caso, ele arranhou a nossa mudança para Santa Cruz. Lá foi difícil, no início. A minha irmã não aguentou, eu sim - e depois, a situação quase se

inverteu quando pude ficar na casa da minha vó. Por que eu aguentei mais tempo e L. preferiu de fugir para Mangueira, não é fácil explicar. Didier Eribon falou das falhas e fissuras que se formam nos *habitus* que as pessoas adquirem ao longo da sua socialização. (Eribon, 2014, p. 88) De alguma maneira, o tempo no colégio interno, com certeza, deixou cicatrizes tanto na minha irmã como em mim. Mas essas fissuras na alma, essas falhas psicológicas, não conferem completamente entre nós duas. Um tantinho mais de teimosia da minha parte, talvez, fez com que aguentasse um pouco mais, até que o quadro mudou. Essa mudança nas condições, por sua vez, abriu opções levemente diferentes que tiveram consequências maiores. Um acúmulo de impactos levemente diferentes, pode resultar assim em disposições divergentes.¹⁰⁹

Como eu conheci não só a casa da minha tia, mas também da minha vó, tive uma noção mais diferenciada de família. Conheci o lado caótico, às vezes, vulgar, mas também cheio de afetos, da casa da minha mãe; conheci o regime rígido e controlador, cheio de valores conservadores, da minha tia, e conheci o carinho e o convívio calmo que existia na casa da minha vó. Isso, com certeza, ampliou a minha visão do que é família, porque não só conheci uma realidade. Creio que isso facilitou a entrada no grupo de teatro. Uma vez neste grupo, descobri através dos atores e diretores, aspectos de um mundo antes não conhecido, ou melhor, vivenciei alguns aspetos desse mundo com mais intensidade - porque assistindo a televisão, também poderia conhecer a realidade burguesa, só que, de uma maneira bem diferente, sem ter uma relação humana com alguém que faz parte deste mundo. Mas perdi o rumo, isso quer dizer também que cada ganho está acompanhado por uma perda. Quanto mais conheci o mundo fora da favela - com todas as vantagens que isso proporcionou - eu me afastei do mundo de dentro. Tinha as pressões de dentro desse mundo de não se afastar: Para que você quer continuar na escola? Por quê você perde o seu tempo com esse negócio de teatro? Por quê você não assume a responsabilidade de ganhar dinheiro em vez de passar o tempo com discursos políticos de um outro mundo? Tinha todos os aspetos que Chantal Jaquet mencionou: estar sonhadora, estar maluca, estar metida, falar numa linguagem diferente que, visto de forma positiva, era engraçada, ou, de forma negativa, arrogante.¹¹⁰ (Jaquet, 2014, pp. 74-75) O preço que se pagava era uma certa perda de identidade com o lugar. Enquanto era claro que a gente não fazia parte do mundo burguês dos

¹⁰⁹

É isso que Bernard Lahire exprime com a citação de Jacques Bouveresse: "Et une différence relativement minime dans le mode d'organisation est susceptible de se traduire par une différence considérable dans le type d'homme que l'on obtient." (Lahire, 2019a, p. 119)

¹¹⁰

Jaquet fala de um "conservatisme de classe et à son redoutable cortège de conformisme et de normalisation, qui prennent généralement la forme d'un triple diatribe contre l'illusion, la trahison et la prétention." (Jaquet, 2014, p. 74) Enquanto nós queríamos mudar a realidade opressora da nossa comunidade, as forças do conservadorismo queriam normalizá-la.

nossos mentores, ficou também mais difícil de falar de igual para igual com os nossos pares, de compreender por que eles aceitavam condições de vida que a gente quis mudar.

É certo que poder-se-ia considerar a minha família como uma família desestruturada - um dos diagnósticos tradicionais para explicar a disfuncionalidade no convívio social da favela. (Cf. Ribeiro, 2009 e Telles, 2009) Mas o que explica isso - fora o fato que o modelo familiar dominante não é a família tradicional de pai, mãe e filho(s)? Primeiro, não me parece evidente que esse tipo de família estruturada é tão abençoadado. Segundo, seria mais vantajoso de estudar todo esse leque de arranjos familiares diferentes - que de alguma maneira obedecem às limitações impostas pelo capital disponível nestas famílias - em vez de simplesmente colocar o rótulo de família desestruturada. É muito comum encontrar arranjos onde não são os pais biológicos que cuidam dos filhos. No nosso caso, as minhas vós cumpriam um papel muito importante. Foram elas que mostraram mais afetos pelos netos. E foi lá, na casa da minha vó paterna, que tive a experiência legal de conviver com vários primos. Teve também arranjos puramente instrumentais, onde a minha tia nos aceitou desde que o meu pai pagasse as despesas e nós trabalhássemos na casa. A conclusão que a família nuclear transmite valores e forma o caráter enquanto as famílias desestruturadas deixam os filhos a Deus dar, é simplista demais e cria uma oposição falsa.¹¹¹ Fecharei o esboço da minha socialização com a minha aproximação ao mundo acadêmico.

4.1.8 Sexto ato: entendendo a favela

O meu casamento com W. foi um desastre previsível. W. ficou lá pelos bares e de vez em quando chegou lá em casa. O lado bom nisso foi que a casa em Belford Roxo tinha um grande jardim e lá trabalhei muito no jardim, plantei aipim e batata doce junto com o meu pai que me apoiou lá. Em 1990 nasceu o meu filho. Nunca mais o W. tocou em mim depois. Infelizmente, a minha madrasta fez o meu pai tirar a casa de mim, só algumas semanas depois do nascimento do meu filho, venderam a casa sem me perguntar. Mas naquele momento, já tava decidida que queria estudar. O meu chefe na loja de malas onde trabalhei no centro da cidade me deu a maior força, e quando o meu filho nasceu, pensei, o quê que eu posso fazer, como posso dar o melhor para ele? Decidi que seria entrar na faculdade. O meu pai, quando me tirou da casa de Belford Roxo, tinha comprado um barraco num morro do Rio. Eu vendi esse barraco e comprei uma casinha na Mangueira.

¹¹¹

Sarah Telles também chega à conclusão que a oposição entre a família nuclear e uma família supostamente desestruturada distorce mais do que explica a realidade: "A concepção dominante encontrada junto aos nossos entrevistados ainda é aquela que considera a família nuclear como o modelo de família estruturada. [...] Com a pouca duração dos relacionamentos afetivos, muitas vezes os entrevistados afirmavam que a criança estaria sendo indevidamente cuidada pelos avós ou parentes afins, não percebendo que novos arranjos familiares podem ser legítimos e satisfatórios." (Telles, 2009, p. 159)

Lá formamos um grupo de estudo para todo mundo se preparar para o vestibular numa universidade. Damos o nome Candelária vestibulares e fizemos um acordo entre a gente que nós só poderíamos fazer vestibular para a universidade pública. A maioria do grupo ainda era da nossa turma de teatro. Nós procuramos os professores das escolas da redondeza e conseguimos reunir alguns professores que já eram do Partido dos Trabalhadores ou outros partidos da esquerda. Eu era muito pálida, muito magra, porque passava o tempo todo cuidando do meu filho que era muito doentinho. Durante o dia assistia os grupos de estudo, e à noite, quando meu filho dormia, eu lia. Aos sábados, o meu pai ficava com o meu filho e eu fazia aula o dia inteiro. E deu certo. Nós nos preparamos o ano inteiro e passei no vestibular na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para o curso de geologia. No total, fomos mais que 50 que entramos para a universidade pública.

Lá, na Rural, foi um problema: Eu, favelada, cheia de autossuficiência, militante política, cheguei lá e aqueles playboys branquinhos queriam botar a gente, os novatos, para limpar o quarto. Eu fui logo avisando, limpa você. No outro lado, a gente estudava muito. Como a Rural era muito longe e tive que morar no alojamento estudantil, o meu filho ficava com o meu pai. Nós estudávamos dia e noite, mas no final do semestre passei em uma ou duas matérias das oito que tive que fazer. Ai eu percebi que a geologia era demais. Nunca tinha feito química na escola, nunca tinha escutado falar de coisas como erosão eólica. Depois do primeiro ano, tentei fazer a transferência para a UFRJ e, se possível, fazer o vestibular interno para a geografia. Quem me atendeu lá foi um jovem professor de geografia, M.J.L.S., que me orientou como proceder.

Com este professor tive uma matéria, geografia urbana, onde um estudante, filho de um militar, começou a falar mau das favelas e dos favelados, que o problema da sociedade eram as favelas, e coisas assim. Eu levantei e enfrentei ele. O professor ficou interessado em mim, porque ele tinha um projeto de pesquisa sobre as associações de moradores nas favelas cariocas. Ele me perguntou se eu realmente acreditava que os líderes das associações não tinham relação com o tráfico de drogas. E eu respondi que como moradora acreditava que não. Eu não tinha nenhuma consciência que as farmácias de dentro das favelas eram laboratórios de cocaína. Eu ficava irritadíssima, pensando: quantos preconceituosos! Mas ele me convidou para participar no grupo de pesquisa dele. Como moradora e pesquisadora - pelo menos, achava que era isso - eu estava dos dois lados. Pelo menos, na Mangueira e no Mangueinhos, para onde tinha me mudado em 1993, conhecia todo mundo. Eu tinha familiares envolvidos no tráfico, muitos dos traficantes foram criados junto comigo. Então, sabia como encontrá-los, como fazer contato. No processo, das entrevistas, fui muito impactada porque eu fui percebendo que tinha muito sentido e que, realmente, tinha umas relações dentro da favela que eu não conhecia.

Nós tivemos um questionário, mas as perguntas não eram tão importantes, eram acadêmicas demais. E o nosso professor era muito engraçado. Ele não bebia água, ele tinha sempre uma toalhinha, porque depois de apertar a mão de alguém, ele tinha que limpar as mãos dele porque ele ficava apavorado com o toque. Ele era muito formal, as pessoas se retraíam para falar. As entrevistas fluíam mais quando ele não estava. Eu criei um talento em que perguntava mais do que o questionário previa, porque eu tinha uma curiosidade, eu estava descobrindo o meu lugar de um outro ângulo. Aí eu perguntava mais do que eu deveria.¹¹² Eu conhecia as pessoas que a gente entrevistava e fui descobrindo que, na verdade, muitos deles tinham alguma relação familiar com o tráfico. Na comunidade estava respeitada, porque era universitária da UFRJ, e isso me dava uma certa abertura para fazer algumas perguntas mais diretas, tipo: Há quantos anos o senhor está na gestão? Quando foi realizado o processo eleitoral? Mas eu era ingênua, eu não percebia que eu estava infringindo a lei, não percebia que estava irritando aquelas pessoas com as minhas perguntas. O nosso professor tinha nos dado uma declaração para nos identificarmos nas associações de moradores, onde ele tinha colocado algo que não tinha nada a ver com o projeto de pesquisa, que era o impacto do tráfico de drogas na organização das associações de moradores. Como não podia escrever isso, ele colocou algo como: pesquisa sobre os serviços da associação ou o grau da poluição ambiental na comunidade. Como as minhas perguntas eram muito diretas, os olhares para mim iam ficando cada dia mais rígidos, mais desconfiados. Eu comecei a ser vista como X9 - como uma traidora.

Como se não bastasse ser vista como traidora, concomitante com a pesquisa passei por uma outra saia justa, fruto dos meus contatos sociais com o mundo do tráfico. Um dos chefes do tráfico que já tinha sido presidente da bateria da escola de samba na Mangueira e que conhecia desde a minha juventude, cismou que tinha se apaixonado por mim. De um lado, isso me deu uma certa proteção, mas do outro lado, isso limitou bastante os meus contatos sociais - ele mandou até os capangas dele à universidade para me vigiar - e me prejudicou no meu grupo de pesquisa. Ainda anos mais tarde, o professor da geografia falou para outras pessoas que eu tinha um envolvimento com o tráfico. Visto

112

As observações de Boaventura de Sousa Santos em relação ao intercâmbio entre entrevistados e pesquisadores são muito pertinentes. Ele escreve sobre um morador de favela que se gabava de ter fornecido as informações aos sociólogos norte-americanos: "Esse encontro foi muito importante para mim, por duas razões principais. Em primeiro lugar, revelou uma crucial deficiência da maior parte da literatura sobre metodologia sociológica - desenvolver técnicas para evitar a indução de respostas e, ao mesmo tempo, esquecer a origem primordial dessa indução: *a própria pessoa do cientista social enquanto estereótipo vivo que configura e reproduz um horizonte de expectativas*. Em segundo lugar, *o informador* que conheci era um objecto, treinado e especializado, da ciência social, o qual, por esse processo, se tinha tornado *um quase-sujeito (ou um sujeito 'nativo')* da ciência social". (Santos, 2015, p. 179, itálicos meus) Enquanto a maioria das pessoas na favela reage com uma certa rotina às perguntas de pesquisadores - mais um cara fantasiado de doutor querendo confirmar as suas hipóteses - e se fecha ou dá respostas que não os comprometem e nem decepcionam o pesquisador, eu, como estudante pesquisadora e moradora ao mesmo tempo, estava numa posição de quase-sujeito. De um lado, como aluna novata nem reconhecida como sujeito verdadeiro pela comunidade acadêmica, e do outro lado, irritando os outros quase-sujeitos, os presidentes das associações que estavam acostumados a lidar com pesquisadores de fora, de outras classes sociais, mas nem tanto com pesquisadores de dentro que podem conhecer os fatos por trás das respostas. De fato, não cheguei a ser o sujeito da pesquisa, se entendermos que isso inclui controlar os papéis estereotipados na situação da entrevista. Acreditei que podia perguntar tudo que me levasse na direção da realidade social.

assim, provavelmente todos os moradores de favela têm algum envolvimento porque conhecem pessoas envolvidas ou têm laços familiares com eles. Por volta de 1996, a situação ficou insustentável. Fui chamada pelos traficantes de Manguinhos que me fizeram algumas perguntas sobre a pesquisa e depois me fizeram esperar num barraco. Quando me chamaram, a minha sorte foi que um deles que me conhecia, que conhecia toda a minha família, me pegou na mão e levou pra fora da favela, avisando de nunca mais voltar. Eu falei com meu professor das ameaças de um lado e do assédio que estava sofrendo do outro. Mas demorou um bom tempo até a universidade tomar alguma providência. Finalmente, eles me mandaram para Brasília onde continuei por três anos os meus estudos na Universidade de Brasília, com uma bolsa financiado por um programa de proteção à testemunha.

Tirando os estudos e as novas vivências que lá fiz - e que não fazem mais parte deste trabalho - neste tempo todo negocieei a minha inocência, a possibilidade de poder voltar ao Rio de Janeiro. O traficante que tinha me assediado tinha sido assassinado pouco depois que tive que sair. Foi, em primeiro lugar, a mãe de um dos traficantes mais importantes que intercedeu para a minha volta a Manguinhos. Lá, quando cheguei em 30 de março de 1999, o quadro era desastroso. Uma parte da favela tinha sofrido um incêndio, as pessoas estavam mais miseráveis, a polícia estava mais violenta e o tráfico estava mais forte. Eu comecei logo a trabalhar nos movimentos sociais no local. Essa minha inserção nos movimentos sociais se deu por três motivos: Primeiro, eu realmente queria contribuir para a mudança desse lugar, porque foi essa necessidade de contribuir para a mudança do lugar que me levou à universidade. Segundo eu queria provar que eu não era X9, que não era traidora. E terceiro, eu não tinha outra alternativa. Ou eu me inseria dentro do contexto local, ou eu iria pirar. Porque eu não era de fora - e eu estava rejeitada pelos de dentro?

Eu comecei a botar em prática todo esse processo de aprendizado que eu tinha vivido com a experiência da pesquisa na universidade, com a experiência vivida com o movimento político universitário em Brasília. No meio dessas reuniões da gente, começamos a pensar: Por quê a Fundação Oswaldo Cruz está aqui do lado e eles não fazem nada? Começamos a convocar alguns representantes da Fundação e do projeto Saúde da Família e conseguimos formar algumas parcerias. Eu virei coordenadora de um projeto de educação, PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), e de um projeto de mulheres microempreendedoras, e teve muitos outros projetos que montamos em parceria. No entanto, cada dia estava ficando mais longe a possibilidade de eu me formar porque eu não tinha mais tempo de ir para a universidade. Mas eu estava entendendo que era necessário, porque naquele momento eu precisava resguardar a minha vida. Eu precisava que essas pessoas voltassem a confiar em mim. Eu precisava provar que tudo que eu fiz, não era porque eu fui X9, era porque eu

acreditei que, através da academia, participando nas pesquisas, com os artigos, eu iria provar que nós de dentro da favela não éramos bandidos. É muito fácil julgar um presidente de associação como bandido, traficante, quando você não vive a realidade do cotidiano local. Eu achava, e até hoje eu acho, que a falta de conhecimento dos pais, a maioria analfabetos, sem uma bagagem cultural para estar ajudando os filhos, e toda essa violência estimulam as pessoas a não acreditarem muito na educação. E eu acreditava que, através da educação, a gente podia mudar essa realidade.

4.1.9 Terceira leitura da socialização

A socialização do indivíduo, a apropriação de disposições mais estáveis para pensar e agir, segundo Lahire (Lahire, 2019a, p. 134), é um processo contínuo que não se encerra numa fase determinada da vida - embora a socialização primária ganhe em geral um peso maior. Por esta razão, a história da minha vida poderia ser estendida aqui. Mas por motivos pragmáticos, vou parar com a minha inserção no mundo acadêmico e a minha volta ao Rio de Janeiro no fim dos anos 90. Além disso, analisando a própria socialização, temos que aturar uma tensão entre a tentação de criar uma trajetória altamente coerente, onde o Eu está sempre no controle dos acontecimentos, e a necessidade de dar sentido às próprias vivências. De um lado, o perigo, para o qual Bourdieu alertou, que o autor de uma história de vida vira "ideólogo de sua própria vida" (Bourdieu, 2006, p. 184), e assim produzindo mais uma mistificação da própria pessoa do que uma análise, e do outro lado, a possibilidade de compreender "a narrativa da própria vida como uma objetivação da experiência" (Nogueira et al., 2017, p. 470), ou seja, uma forma de formar, pelo menos em parte, a própria identidade.

Isto, numa compreensão positivista, certamente, não faz parte do trabalho do sociólogo. Mas, como nos mostrou Eribon, existem situações nas quais o ponto de vista da narrativa não pode ser ignorado e abordagens que dão conta dessa necessidade.¹¹³ O trabalho de Boaventura de Sousa Santos sobre as favelas é uma prova impressionante desta despedida do positivismo. De um lado, tem a questão de quem é aceito de tomar essa posição do observador objetivo - como ele descobriu era quase impossível para um pesquisador português ser aceito como um verdadeiro sociólogo¹¹⁴ -, do outro lado, a compreensão de que as questões de pesquisa só podem ignorar a perspectiva do

¹¹³

Me refiro aos casos que são marcados por uma discriminação de uma minoria por uma maioria, onde não existe um ponto de vista supostamente neutro. (Eribon, 2014, pp. 47-50)

¹¹⁴

Essa falta de aceitação como pesquisador aconteceu, segundo Santos, tantos pelos representantes da sociologia norte-americana como pelos moradores de favela a serem pesquisados. Ele escreve: "Essa necessidade [de se afirmar como sujeito da ciência] foi, provavelmente, exacerbada pela urgência de lutar contra um complexo conjunto de estereótipos acerca dos portugueses no Brasil que tornava absurdo que um português fosse sociólogo ou antropólogo, especialmente se ele investigasse em áreas até então quase inteiramente monopolizadas por cientistas sociais norte-americanos." E um pouco adiante, citando a visão do diretor regional da Fundação Ford que financiava a pesquisa: "Vinha de um país, nem suficientemente desenvolvido para produzir ciência, nem suficientemente subdesenvolvido para ser um objecto do mecenato científico da Fundação Ford." (Santos, 2015, pp. 169, 171)

pesquisado ao custo de distorcer a sua realidade. A dificuldade do meu professor de geografia de relacionar-se com o mundo dos seus pesquisados, é justificativa suficiente para a necessidade de acrescentar aos estudos acadêmicos tradicionais uma visão de dentro, do ponto de vista daqueles que, geralmente, não são considerados como produtores de pesquisa. Mas também esta perspectiva alternativa não resolve o problema de poder identificar exatamente como foram desenvolvidas certas disposições, onde - parafraseando Eribon - aconteceu o clique que providenciou consequências diferentes em mim em comparação aos meus irmãos. (Eribon, 2014, p. 107)

Em retrospectiva, me parece que cada distanciamento preparou, de alguma maneira, o próximo distanciamento. Com distanciamento quero dizer um afastamento do meio familiar, do mundo comum do lugar. O colégio interno era uma ruptura significativa. Era uma questão de sobrevivência. É certo que tanto eu quanto os meus dois irmãos sobrevivemos. Mas P. e L., depois de saírem do colégio, integraram-se no mundo do tráfico na favela, P. como traficante e L. como mulher de um traficante. Eles escolheram ou aceitaram uma opção de vida que prometia uma certa recompensa, um certo poder no local, um salário acima da média que poderiam ganhar com um trabalho de carteira assinada. Mas o preço para pagar era alto: conviver de uma forma mais direta com a violência relacionada com o *metiê*, a necessidade de impor-se em brigas acirradas por posição. P. acabou assassinado por comparsas em 1987 enquanto L. ficou viúva duas vezes e - mais tarde - dividiu a vida entre as drogas e as igrejas evangélicas. Destino ou necessidade não são explicações satisfatórias. Mas talvez, se existe uma diferença entre mim e os meus irmãos, foi que após o colégio interno eu me recusei a contentar-me com recompensas imediatas. Tive a ideia de ficar rica - no sentido de ter uma família e morar numa casa digna - e que o caminho seria a educação - uma ideia não necessariamente corroborada pela realidade social vivida na favela.

Nem o colégio interno e nem a minha família contribuíam para essa ideia. Se for uma disposição, seria uma disposição contra-intencional porque na minha família - como em muitas famílias humildes - a mensagem era mais de ficar contente com as possibilidades que a vida nos proporcionou, ou seja, ganhar dinheiro, de preferência com carteira assinada, numa profissão que não exigia muito estudo. E o colégio interno visava mais quebrar a vontade própria das internadas, e não desenvolver a personalidade. Então, não foi uma lição que aprendi lá, embora possa ter desenvolvido estratégias diferentes dos meus irmãos de lidar com opressão e castigo. Na medida que conheci a parte da família do lado do meu pai, que conheci o pessoal do teatro e do partidão, em oposição ao regime político, o mundo se abriu cada vez mais um pouquinho para mim. Conheci realidades diferentes, pessoas diferentes com ideias e possibilidades bem diferentes. Mas dificilmente poderia caracterizar esses

movimentos como resultado de um caminho planejado. Não fui eu que tomei passo por passo para chegar numa posição social desejada. Muitas vezes, as minhas decisões obedeceram mais a uma necessidade do momento. Quer dizer, quando procurei a família do meu pai, tive certeza que precisava sair da casa da minha mãe e tive uma ideia bem vaga que iria morar numa casa boa. A realidade na casa da minha tia não era exatamente isso, mas, depois de uns meses tive a oportunidade de conhecer a minha vó. Quando me juntei às pessoas do teatro comunista, tive a certeza que precisava mudar o mundo através de uma revolução. Pode-se rir dessas ideias que, hoje em dia, parecem um tanto megalômanas. Mas enquanto estava visando objetivos grandes, isso me impediu de ficar satisfeita com soluções pequenas.

De uma certa maneira, o meu afastamento do mundo da minha família se deu em ondas. Cada esperança desembocou numa frustração. Só para, mais na frente, investir numa nova esperança. Munida com uma certa agressividade e capacidade de resistência do meio social da minha infância, conheci uma vida familiar na casa da minha vó, que era muito diferente, mais carinhosa. Isso acabou com a morte dela, tendo que voltar à casa da minha mãe. Tive a oportunidade de fazer parte de um grupo de teatro no qual não só pude trabalhar as minhas mágoas, mas também conhecer uma outra realidade, novas ideias. Mas apenas para chegar ao desapontamento, após alguns anos, que essas outras realidades sociais constituíam uma barreira social e que essas ideias nobres não impediam comportamentos menos nobres. Consegui entrar na universidade. Mas que no primeiro momento parecia uma vitória, logo se mostrou do seu lado menos acessível: Na escola, nunca tinha recebido o preparo para algumas matérias, não tinha como concorrer com outros alunos de uma outra classe social. Não obstante, consegui me especializar numa área mais perto do meu mundo - e quis fazer valer o meu conhecimento especial, só para descobrir que, em parte, esse conhecimento incluía alguns aspectos ilusórios. Ainda assim, eu podia me contentar com a compreensão que, me aventurando fora do meu meio social, pelo menos, estava conhecendo meus inimigos.

Mas nem tenho certeza que a metáfora das ondas é a mais adequada. Afinal, ela implica um certo progresso, subindo e descendo e, de novo, subindo. Poder-se-ia falar em bater na mesma tecla, repetidas vezes - ou em teclas diferentes. Talvez tem algo de Dom Quixote, luta-se com uma realidade imaginada até o ponto da frustração. Mas depois de uma fase de resignação estava, mais uma vez, pronta para entrar nessa luta, desta vez, uma luta mais realista, com chances de ganhar - ou talvez só mais uma vez seguindo as minhas ilusões. Assim, a batida na tecla seria mais a prova de uma certa obstinação. Seja como for, essas duas metáforas poderiam indicar uma disposição de não ter medo de um ambiente desconhecido ou até desfavorável. Os choques culturais - ou talvez melhor, os choques do

habitus - no teatro comunista ou na universidade pública no Brasil eu encarei, mesmo sabendo que o pouco capital cultural ou social seria desvalorizado. Eu não recuei, limitando-me a um meio conhecido onde conheço as regras e os atores e me sinto seguro. E esta disposição, se assim posso chamá-la, eu, pelo menos em parte, devo à minha mãe que possa ter tido muitos defeitos, mas que, dificilmente, deixou-se intimidar por alguém socialmente superior quando entendia que precisava lutar por seus interesses ou familiares. Com o intuito de objetivar a trajetória descrita aqui, vamos abordar alguns aspectos no subcapítulo seguinte, lançando mão dos instrumentos conceituais que Bourdieu fornece. Vamos analisar os campos relevantes, as suas lógicas e os atores-chaves atuando neles com os seus capitais.

4.2 O campo da favela, o *habitus* e o capital que vale

Não pretendo fazer uma análise detalhada das favelas aqui, o objetivo é antes objetivar a própria pessoa através de uma leitura esquemática do que eu chamo do campo da favela. A vantagem da teoria de Bourdieu nesta empreitada é que ela vincula as estruturas do espaço social com as relações de poder, expressas através do volume de capital de cada um, e o comportamento de atores individuais. É verdade que Bourdieu usa a noção do campo, geralmente, não em relação a um espaço concreto, mas para analisar uma relação mais funcional como o campo da arte, o campo da educação ou o campo do direito. Mas o próprio Bourdieu frisa que se trata de um conceito aberto e que podemos falar de um campo quando podemos constatar um efeito de campo, ou seja, as ações de todos os atores num contexto específico só podem ser explicadas satisfatoriamente levando em conta as influências decorrentes de uma constelação social específica. (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 154) Não é à toa que autores como Burgos usam a expressão efeito-favela, referindo-se à expressão efeitos do lugar do próprio Bourdieu. (Burgos, 2009, pp. 59, 79) Isto é, o campo social da favela exerce um efeito específico aos atores que atuam nele. Ao mesmo tempo, precisa-se acrescentar que o espaço de qualquer favela é cortado por vários outros campos, como o campo econômico, o campo político, o campo religioso e potencialmente vários outros ainda. Quer dizer, o presidente de uma associação de moradores de favela está inserido, através dos seus contatos com atores políticos fora da favela, no campo político, mas está relacionado com todos os outros atores no campo da favela. O pastor de uma pequena igreja evangélica dentro da favela está relacionado com outros atores no campo religioso fora da favela mas, ao mesmo tempo, está relacionado, como o presidente da associação de moradores, um traficante ou o dono da birosca local, com os demais atores no campo da favela.

Considerando essa especificidade do campo favela, ela está, em boa parte, relacionada com a ausência do Estado.¹¹⁵ Ignorando as diferenças entre as favelas, poder-se-ia dizer que estes espaços são resultado direto da negligência do Estado.¹¹⁶ O processo formativo que já começou no fim do século XIX, se deu muitas vezes assim: pessoas das classes populares precisavam de um lugar para morar que não era muito longe dos lugares onde poderiam ganhar a sua vida, seja como trabalhadores em fábricas, seja como serviçais das classes superiores. O Estado não providenciou espaço de moradia, mas aceitou a ocupação de espaços urbanos não utilizados. Na medida do possível, as pessoas começaram a construir barracos e casas com os materiais que estavam disponíveis. Uma vez instalado no lugar, os problemas mais urgentes eram o acesso à água e à luz. Já na segunda metade do século XX, isso era a função das associações de moradores, organizar essa luta junto aos órgãos competentes. Ainda simplificando, poder-se-ia afirmar que nesse processo todo, até hoje em dia, os moradores de favela vivem numa ilegalidade latente. Isso refere-se, principalmente, à posse do terreno e ao uso dos serviços como água e luz - e hoje em dia, poder-se-ia acrescentar aqui a internet e a tv a cabo. Simplificando mais ainda, os moradores não têm os títulos oficiais dos terrenos onde habitam, mas, na contrapartida, não pagam pelos serviços que usam.¹¹⁷ No decorrer das décadas houve diversas tentativas de regularizar, de legalizar essa situação, mas, via de regra, essas tentativas não passam de uma regularização da ilegalidade.¹¹⁸ Quanto à educação, em meados do século XX e também na minha infância, o Estado mal se preocupou com isso nas favelas. Depois da volta à democracia, a escola virou obrigatória para todo mundo. Mas ainda assim, a evasão é alta e a qualidade baixa, como mostraram Paiva, Burgos e Ribeiro, todos citados no primeiro capítulo. Finalmente, tem a questão das leis, da ordem, das regras de convivência. Como a polícia, geralmente, não está presente na favela para defender os direitos dos moradores, mas, ao contrário, está enxergando neles mais o contexto gerador de atividades criminosas, coube ao próprio meio desenvolver maneiras para garantir uma certa

¹¹⁵

Pierre Bourdieu identificou os guetos das cidades norte-americanas como lugares abandonados que mostrariam exemplarmente os efeitos da ausência do Estado. Mas as favelas - com todas as diferenças que possam ter no surgimento desses espaços - servem aqui do mesmo jeito. (Bourdieu, 2008, p. 159)

¹¹⁶

Para uma imagem mais completa, cf. Valladares, 2005.

¹¹⁷

O não-pagamento pelos serviços refere-se à água e à luz. A internet e a tv a cabo são pagas sim, a empresas informais controladas pelo tráfico de drogas.

¹¹⁸

Já nos anos 70, Boaventura de Sousa Santos analisou essa situação contraditória: "[...] sugiro que as normas de Pasárgada sobre benfeitorias representam um artifício jurídico através do qual se ficciona que o terreno não está incluído na transacção [de compra e venda]. [...] Nos termos da norma fundamental do 'direito do asfalto', a posse do terreno, em Pasárgada, é ilegal ou precária e o terreno pertence ao Estado. [...] Em Pasárgada, porém, esta norma fundamental é invertida por meio da ficção, atrás mencionada, que legaliza a posse do terreno. A norma fundamental de Pasárgada proporciona o fundamento da legitimidade para as transacções, entre os moradores da favela, que envolvam casas e barracas consideradas como objectos reais, e não como benfeitorias em sentido técnico." (Santos, 2015, pp. 204, 206)

ordem. Para tal, por mais precária que seja, associações, igrejas, o tráfico ou outros grupos informais como a polícia mineira podem contribuir, cada um segundo os seus interesses e suas possibilidades.

Bourdieu compara o funcionamento de um campo a um jogo no qual vários jogadores participam, dotados com um capital diferente e, por isso, ocupando posições diferentes, que, em princípio, compartilham as regras do jogo - mesmo que as possam violar - e um objetivo específico. Esse objetivo específico ele também chama o interesse ou a *illusio*. (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 175) No campo da favela podemos compreender este objetivo, este interesse que os diversos atores compartilham, como o desenvolvimento do lugar ou, relacionado com isto, o poder localizado. De uma certa maneira, entendo que a favela neste aspecto funciona como uma cópia bruta do próprio Estado. Para melhor compreender: A maioria dos atores, sejam eles ativistas locais, artistas, educadores ou membros da associação, têm que se relacionar com o objetivo de melhorar este lugar específico. Isto está relacionado, pelo menos em parte, com a discriminação que o lugar da favela sofre do lado de fora. Um morador de um bairro de classe média pode estar interessado na melhoria do seu bairro - e por interesse próprio, provavelmente, está interessado nisto - mas falta o elemento de querer provar para outros que o seu lugar é melhor do que muitas pessoas pensam. Essa urgência coletiva, no meu entender, é chave para muitos atores neste campo. É chave nos discursos das lideranças, que precisam bater nesta tecla só para poder atrair projetos de ONGs ou investimentos da parte de políticos. Mas também alguém que é mais cético em relação às intervenções do Estado na favela - e até disposto a defender uma identidade específica interna contra pessoas de fora - vai lançar mão de um discurso de melhoramentos. É certo que eu poderia simplesmente morar na favela sem me preocupar com a questão coletiva. Mas isso equivaleria a uma tentativa de não participar no jogo, de tentar ignorar o máximo possível, os mecanismos deste campo. Poder-se-ia contestar que nem todos os atores teriam um interesse em melhorar a favela. De fato, os líderes do tráfico são mais interessados nos próprios negócios e até poder-se-iam opor a certas melhorias como a abertura de ruas, porque medidas assim aumentariam a desvantagem deles em relação à polícia. Mas independente da medida em que tais melhorias urbanas estejam entre as prioridades dos moradores de uma maneira geral, os traficantes, certamente, compartilham o outro interesse do poder local. A questão do desenvolvimento local está diretamente relacionada com a questão do poder local.

Se aceitarmos o desenvolvimento e o poder local, respectivamente, como interesse do campo, podemos examinar a relação entre os atores mais relevantes neste campo. Primeiro, houve uma mudança significativa ao longo do tempo. Olhando para o campo favela nos anos 50, 60 ou 70, enxergamos um campo mais equilibrado em relação às posições de poder. Na minha infância, houve

as associações de moradores que, depois que o acesso à água e à luz foi garantido, fizeram uma administração simplificada do território. A compra e venda de casas ficou registrada lá, correios para os moradores chegou lá e em alguns casos menos complicados, eles intermediaram até em conflitos internos.¹¹⁹ Os presidentes das associações eram muitas vezes cabos eleitorais de políticos. Por um atendimento privilegiado às suas necessidades pessoais e das suas comunidades, eles organizavam nas épocas das eleições os votos na comunidade para esses políticos.¹²⁰ Então, frequentemente, os presidentes tinham uma posição de destaque. Participavam em reuniões fora da favela - e através disso, conseguiram um certo capital informacional que consolidou a sua posição dentro da comunidade. Mas vale lembrar o que Marcos Alvito frisou: Via de regra, alguém se tornou presidente de uma associação porque já tinha uma posição de liderança na comunidade. Não foi a presidência que justificou esse papel de liderança. (Alvito, 2001, p. 132) É claro que essa relação com um político era assimétrica. O político tinha um interesse nos votos nas épocas de eleição. Esse era o momento de conseguir algo dele. E nem sempre cumpriu o que prometeu. Dependia muito da habilidade do presidente de negociar alguma vantagem para a sua comunidade.

Em relação às igrejas, nota-se que antigamente foi a igreja católica que foi muito mais atuante e influente. No caso de Manguinhos, foi um padre que fundou a organização do lado de dentro da favela que até hoje é o polo principal para projetos sociais e educativos. As igrejas evangélicas eram bem menos presentes, e se presentes entraram menos em evidência no dia a dia das comunidades. Especialmente, no tempo da ditadura militar tinha muitos padres católicos que ofereceram apoio aos opositores políticos.

Como temos visto, os partidos políticos da esquerda, principalmente o comunista, também tinham um interesse nas favelas. Para a linha mais ortodoxa, o povão das favelas era a massa despolitizada que poderia - através da formação política - tornar-se um sujeito revolucionário. Os comunistas mais abertos se contentaram com resultados mais modestos. Olhando para trás, podemos constatar que esta esperança não se materializou. Se os moradores não eram politizados, não sei. Certamente, não eram politizados no sentido que o partidão esperava. Só que, movimentar-se nas redes micropolíticas nas favelas e em torno delas, também é uma atividade política. A maioria dos moradores enxergava um retorno mais promissor, envolvendo-se com políticos que nem sempre eram

¹¹⁹

Uma imagem detalhada do funcionamento das associações de moradores naquele tempo é feita nos capítulos 2 e 2-ao-espelho no Santos, 2015.

¹²⁰

No passado, os presidentes tinham autonomia para trazer seus candidatos para as favelas. Hoje, isso só é possível mediante autorização do tráfico - que, na ausência do Estado, age como o dono do território.

da esquerda.¹²¹ Se isso era no interesse deles, é outra questão. Mas eles simplesmente não dispunham do capital cultural necessário para quebrar essa dependência de políticos ou assistentes sociais. Esses eram outros agentes do Estado que eram responsáveis para acompanhar a alocação do que era, nos olhos deles, benefícios do Estado, como a distribuição de cestas básicas, por exemplo.

Diante da negligência do Estado, era de se esperar que se formaria um mundo meio informal ou marginal. Só que esta marginalidade, na minha infância, era bem diversa e longe de poder exercer uma posição de grande influência. Houve os ditos malandros que viviam jogando ronda e desfrutaram da ausência da polícia que os teria prendido por vadiagem. Tinha assaltantes de vários portes que escolheram a favela como esconderijo. Tinha pequenos traficantes que vendiam maconha. Mas, via de regra, o capital simbólico desses grupos era muito baixo e o econômico não suficiente para destacar-se internamente. Nesta época, tinha a polícia mineira, um grupo de pessoas, policiais da ativa ou reformados, comerciantes e outras pessoas que entenderam que era necessário proteger os seus interesses e manter uma certa ordem interna. Eles cobravam dos comerciantes uma participação, mas conviviam tranquilamente com os moradores e até com a dita marginalidade. O que eles fizeram foi cumprir um papel do Estado de maneira informal. Já que o Estado não consegue ou não está disposto a garantir uma segurança mínima, eles fizeram isso com as próprias mãos. A relação era clara, a polícia mineira representava os moradores com mais capital dentro da favela e os traficantes fizeram parte de uma minoria mal vista internamente. Mas desde que eles respeitassem certos limites, respeitar os moradores, não vender abertamente a droga, em geral, a aparência de uma certa respeitabilidade, nada acontecia. Me lembro, no final dos anos 70, quando eles entenderam que uns traficantes tinham passado desses limites, eles os mataram. Tinham sido avisados, não queriam obedecer - e isso era o preço. Pelos vínculos da convivência existiu uma certa proteção. Os contatos da polícia mineira com a polícia de verdade ofereceram uma certa proteção contra as operações da última. Os moradores deram uma certa proteção aos malandros e, como resultado, não houve muita criminalidade dentro da favela.

Esse quadro mudou a partir dos anos 80. Primeiro, o tráfico intensificou a sua atividade - e com a entrada da cocaína aumentaram significativamente os seus lucros. Uma consequência disso foi que o capital econômico cresceu tanto que a relação entre tráfico e polícia mineira se inverteu e esta última foi expulsa das favelas. Aconteceram, ao longo dos anos 80, vários golpes internos nos grupos

121

Bourdieu havia comentado este efeito. Segundo ele, a expectativa do partido comunista seria fruto de uma visão de um *habitus* socialmente dominante, embora dentro da classe dominante dominado: "La lógica del ajuste de las disposiciones a la posición nos permite entender cómo pueden los dominados exhibir más *sumisión* (y menos resistencia y subversión) que aquellos que los ven a través de los ojos - es decir los *habitus* - de los dominantes o los dominantes dominados, esto es, menos de lo que los intelectuales habrían avizorado." (Bourdieu & Wacquant, 2005, pp. 129-130, *itálicos no original*)

de traficantes e lutas pelos pontos de venda de droga. As favelas, surgidas como territórios negligenciados pelo Estado, tornaram-se territórios fortemente vigiados pelo poder do tráfico. Isso não necessariamente significou que o tráfico aumentou diretamente o seu capital simbólico. Mas indiretamente aconteceu isso sim. Pode ser que o dito crime organizado neste aspecto ainda é bem pouco organizado. Mas o capital econômico que entrou nas favelas e se concentrou nas mãos dos traficantes aumentou consideravelmente. Concordo com Alba Zaluar (cf. Zaluar, 2004) que este capital é compartilhado de maneira extremamente desigual e os pequenos traficantes, a longo prazo, não vão ter uma vida boa. Mas criou-se um tipo de capital cultural objetivado interno: as roupas de marca, as motos e as jóias. Visto de fora, pode-se constatar que esta ostentação de riqueza desta maneira exagerada só comprova o *habitus* de classe baixa, a falta de conhecimento, o mau gosto. Mas quem percebe isso assim, simplesmente, não concorre no mesmo campo. Internamente, são objetos poderosos que sinalizam para um jovem seu *status* na hierarquia local.

Hoje em dia, precisa-se ter algo para contrabalançar essas promessas deste capital econômico e cultural. Para um adolescente, não é fácil. Tem o tráfico que, aparentemente, vende drogas e organiza com muita frequência bailes que viraram eventos grandes onde se vendem as drogas, onde contatos sexuais são relativamente fáceis e onde os chefes do tráfico são homenageados. O capital econômico que sobra para os pequenos soldados e outros ajudantes ainda é maior do que esses meninos poderiam acumular trabalhando em outro lugar. Assim, adquirem o poder aquisitivo para ter o capital cultural para se destacar um pouco na comunidade - e ser mais interessante para as meninas. Uma das poucas alternativas internas, são hoje em dia as igrejas evangélicas. Um jovem que entra lá ostenta a sua distância às drogas e à sua devoção a deus e a uma imagem conservadora de família. Isso é amplamente aceito porque muitos traficantes também viraram evangélicos. Em muitas favelas, ao lado do funk dos bailes, a música gospel das igrejas evangélicas é a trilha sonora dominante. É possível não fazer parte de um ou outro desses grupos. Mas é mais difícil porque falta a possibilidade de se mostrar como coletivo internamente. Então, é um caminho mais solitário.

O crescimento econômico do tráfico produziu vários outros efeitos. Primeiro - como descrito na primeira parte deste capítulo - as associações tornaram-se um tipo de relações públicas do tráfico. Como os traficantes não têm o capital simbólico, a legitimidade de falar direto - pelo menos abertamente - com os órgãos públicos, eles usam as associações para fazer essa comunicação. Por exemplo, para organizar um baile funk, é a associação de moradores que se comunica com a polícia e os demais órgãos. As associações tornaram-se um intermediador entre os interesses internos e as repartições e demais atores de fora da favela. Continua-se com a ficção que são as associações que

resolvem os assuntos na favela. Mas todo mundo sabe quem é o detentor do maior capital dentro da favela.

A polícia é outro ator peculiar. Diferente de antigamente, hoje em dia não se tem mais moradores policiais em favelas controlados pelo tráfico. Oficialmente, a polícia combate o crime, inclusive o tráfico de drogas. Mas na realidade, a polícia - ou melhor: policiais - participam no lucro do tráfico. Para poder vender, para poder organizar os grandes bailes, o tráfico paga os policiais que teriam como impedir as atividades. A polícia, por assim dizer, converte o seu capital simbólico - de ser o órgão legítimo do Estado para combater o crime - em capital econômico - cobrando taxas do tráfico para poder organizar os eventos para gerar mais capital econômico e capital simbólico dentro da favela como anfitrião desses grandes eventos de divertimento. De um ponto de vista legalista, isso aparece como um escândalo. Mas levando em conta o fato que em boa parte da cidade do Rio de Janeiro a segurança virou uma mercadoria que é oferecida pelos especialistas, os policiais, isto é uma prática nem tão incomum - o que não tira a escandalosidade. Tem uma duplicidade aqui: Oficialmente, é o Estado que cobra impostos e com o dinheiro arrecadado assim paga a polícia para manter a segurança dos seus cidadãos. Mas na realidade, todo mundo sabe que ainda tem muitas áreas que não são seguras. Por isso, muitos policiais - mas também pessoas de outras categorias - trabalham como um serviço de segurança particular. Como a segurança oficial é falha, precisa-se pagar uma taxa a mais para realmente ter segurança. Além de ser servidor público, tem o lado empreendedor do policial. No fundo, é essa mesma conversão de capital simbólico em capital econômico que acontece quando cobra para permitir um baile. Operações policiais na favela acontecem, normalmente, quando houve divergências nesses acordos ou quando o Estado precisa mostrar serviço publicamente.

Um efeito dessa duplicidade é que a realidade fica mais complexa, não é suficiente saber quem é bandido e quem é policial, precisa-se saber que tipo de bandido ou que tipo de policial. É um bandido respeitoso ou um policial corrupto? A linha que separa legalidade da ilegalidade, que separa o bem e o mal, talvez seja mais torta visto de dentro da favela. É fácil pensar, morando num bairro da classe média, que lá na favela é o lugar da marginalidade. Além do fato que isto empiricamente não bate, como moradora de favela, nesta visão já vira culpada pelo simples fato do seu endereço. Sim, precisa-se conviver com atores que infringem a lei. Mas aqueles que têm como tarefa de proteger a lei, muitas vezes nem te respeitam como moradora, nem respeitam as próprias leis que devem defender. Então, nem seria prudente adotar a visão de fora que, no fundo, é altamente discriminatória. Angela Paiva tinha diagnosticado uma esquizofrênia social da classe média brasileira que se imaginava como sendo bons cidadãos enquanto todos os distúrbios sociais vinham dos espaços bárbaros das favelas. (Paiva,

2009, p. 25) Infelizmente, a visão estigmatizante desta classe média é tão forte que existe também uma esquizofrenia social das classes populares que internalizam o olhar de fora e nem se imaginam como cidadãos portadores de direitos. Por isso, a reação quando um bandido é morto extrajudicialmente pela polícia, muitas vezes, é uma certa indiferença: mas ele não era inocente. Que existe um estado de direito que deveria tratar com casos assim, já é algo que não faz parte do mundo da favela.

Se eu tentar inscrever a minha pessoa neste campo, preciso constatar que eu, da parte da minha mãe, recebi quase nenhum capital econômico nem cultural. Não existiam livros em casa, nem a educação escolar tinha um valor alto. A minha mãe só aprendeu a ler um pouco quando já era mais velha. O capital simbólico na favela, o prestígio que ela tinha, também era baixo. Pelo menos moralmente, ela era a prostituta que não tinha marido em casa. Mas olhando para o capital social, o quadro já é outro. E tem uma relação com a profissão dela - que talvez explique que ela tivesse mais relações sociais estáveis com homens. Durante toda a minha infância, ela sempre teve relações com policiais, ela tinha bons contatos com a polícia mineira na Mangueira e ela conheceu bem a família de uns assaltantes, ao ponto, que deu abrigo a alguns quando estes tiveram um problema na área de moradia deles. Indiretamente, como entendi mais tarde, eu também desfrutei desse capital social da minha mãe. Amigos dela, da polícia mineira, fizeram as suas brincadeiras comigo quando iniciei as minhas atividades políticas. Um amigo dela da bandidagem quase impediu o meu envolvimento com o mundo marginal na minha fase mais rebelde. Ela mesma não mostrou nenhuma compreensão pelo meu desejo de continuar com os estudos - o que ela fez foi cobrar uma contribuição financeira em casa. Mas eu acredito que ela, mesmo não entendendo o que eu exatamente fiz na universidade, sentiu um tipo de orgulho. Pelo menos, o meu zelo na escola gerou algum prestígio no meio que ela frequentava. "Ah, essa moça é aplicada e inteligente."

Do lado do meu pai, a questão do capital cultural era parecida. Ele dispunha de um pouco mais de capital econômico - mas só no fim da minha adolescência retomei o contato com ele. O investimento de capital dos meus pais, então, era relativamente escasso, mais para me proteger de alguns deslizes do que me estimular para continuar no caminho da educação. Se conseguiu melhorar a minha posição no campo, não foi devido ao volume inicial do meu capital. Bourdieu, recorrendo a Gustave Flaubert e Erving Goffman, destaca um fato interessante. Ele escreve que a sua passagem pelo internato, uma experiência negativa, lhe deu capacidades que ele conseguiu utilizar mais tarde na sua vida.¹²² De uma certa maneira, a necessidade de sobreviver no colégio interno pode ter

impulsionado a minha procura para uma vida melhor. O que aconteceu foi que, progressivamente, aumentei o meu capital cultural e social. Em parte, procurei isso, porque quis continuar com a minha formação escolar, em parte, aconteceu sem que eu tivesse essa intenção. Mas a participação nos grupos de teatro e da política me abriu outros horizontes, enfim, constituíram um acréscimo no capital cultural, pelo menos em relação ao capital cultural médio dentro da favela. Sabia como me movimentar em ambientes diferentes da classe média, compartilhei com eles a ideia que a educação é importante para vencer na vida e fiz de tudo para possibilitar uma boa educação para o meu filho.

Mas na minha entrada na universidade pública, pude sentir a relativa falta de capital cultural na minha pele. Não tive o preparo para várias disciplinas no meu curso. Procurei matérias que tinham mais relação com a minha vida. E na margem do campo acadêmico, naquele lugar onde os discursos sobre a cidade, inclusive a favela, estão sendo produzidos, consegui me inserir num grupo de pesquisa onde tive a chance de converter o meu capital cultural relativamente desvalorizado numa moeda valiosa. Como moradora autêntica da favela podia oferecer algo que a maioria dos meus colegas não tinham. O meio de campo, o ponto de contato entre o campo da favela e outros campos, tornou-se, em seguida, o lugar privilegiado para a minha atuação, o lugar onde pude capitalizar como intermediadora o meu capital cultural. Não busquei uma posição destacada dentro do campo da favela. Mas desde as minhas primeiras experiências no campo acadêmico, em meados dos anos 90, participei em diversos projetos de pesquisa sobre favelas cariocas.¹²³ Do outro lado, trabalhei por mais que quatro anos numa ONG local em Manguinhos, além da militância em vários outros movimentos em prol dos direitos fundamentais e um ano como ouvidora assistente na Secretaria Estadual de Direitos Humanos.

Durante uma década, antes de me mudar para fora do Rio de Janeiro em 2008, ocupei assim uma posição destacada no campo da favela, embora longe das posições dominantes. Ora era ativista, ora era dos direitos humanos - que na favela aparecem como um ator personalizado e não como um conjunto de direitos. Esse ator fica entre os traficantes e a polícia. Para a polícia, os direitos humanos atrapalham e defendem os interesses dos traficantes, e os traficantes, efetivamente, tentam usar os direitos humanos para a sua defesa contra as intervenções policiais. No fundo, os dois lados neste conflito não dão muito valor à ideia de direitos humanos ou cidadania mas seguem uma lógica de confronto. Por mais árduo que este engajamento seja, por um lado, por outro lado dá muita visibilidade

O trecho completo é assim: "Leyendo a Flaubert descubrí además que había sido marcado profundamente por otra experiencia social, la de la vida como pupilo en un internado. Flaubert escribe en alguna parte que 'cualquiera que no haya conocido el internado hacia la edad de diez años no sabe nada de la sociedad'. En *Internados* (Goffman 1961), mi difunto amigo Erving Goffman mostró cómo los internos desarrollan estrategias muy creativas para sobrevivir a las terroríficas coerciones que imponen las 'instituciones totales'." (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 288)

¹²³

A cooperação mais duradoura se deu com Stephan Lanz, um geógrafo alemão, com quem tenho contato desde 2003 quando fui convidada a participar numa conferência em Berlim. Seguiram diversas estadias dele de pesquisa de campo no Rio de Janeiro. Os resultados dessas pesquisas foram publicados em Lanz, 2021.

através de contatos com a imprensa e ONGs internacionais, como Amnistia Internacional, por exemplo. Assim, esta posição no campo significa não só uma certa proteção para a própria vida, como confere um capital cultural e social relativamente elevado neste campo. Essa moça tem contatos importantes e sabe manobrar a máquina. Mas o destaque desgasta. Trabalhando todo o tempo, com pouco capital econômico, nas fronteiras do campo da favela, não resisti quando tive a oportunidade de me afastar mais deste campo. Por mais que os laços de identidade me prendam até hoje com as favelas do Rio de Janeiro, resolvi continuar esta relação cheio de ambivalências de mais longe.

4.3 Trânsfuga - trajetórias, *habitus* e disposições

Para concluir, a questão se coloca como analisar essa trajetória individual, essa história de vida, esse movimento no campo da favela. Sim, algo deu errado na reprodução social. Portanto, poderia encarar esta história de vida - seguindo o que Chantal Jaquet sugeriu - como não-reprodução social, como "distinction dans la distinction". (Jaquet, 2014, p. 5) No entanto, hesito em compreender essa trajetória como uma de trânsfuga de classe. O que faz de mim uma trânsfuga de classe? O que significaria isso? Hesito porque o conceito sugere uma estabilidade social e econômica que nem sempre me parece evidente no meu caso. Se eu me comparo com as minhas irmãs mais novas, que se casaram com funcionários públicos, nem tenho certeza que, na base do capital econômico, existe uma diferença de classe. O que o conceito de trânsfuga pode oferecer é, talvez, como se dar conta de algumas experiências perturbadoras ao longo da trajetória social atravessando meios sociais variados. Então, é menos uma qualidade ontológica - ser trânsfuga - e mais a questão como dar um significado a essas perturbações (não num sentido patológico) de experiência. Quanto a isso, as diferenças com os meus irmãos estão mais óbvias. Os meios sociais que frequento e frequentei, certamente, mostram uma heterogeneidade maior que os meios sociais que constituem o mundo deles.

Raquel Lima criticou o conceito de trânsfuga exatamente pelo fato de que ele esteja exagerando o sofrimento dos indivíduos, que esteja aumentando o desajuste social que, na realidade social, na maioria das vezes, nem coloca muitos problemas. Empiricamente, ela escreve, que se pode observar muitas pessoas que subiram de classe sem sentir grandes desajustes culturais. (Lima, 2020) A questão chave, me parece, é como se compreende a categoria de classe. Se se foca na renda familiar e no grau da escolaridade - certamente variáveis sociais importantes - acredito que pode-se constatar muitos casos de ascensão social que não são acompanhados de maiores desajustes culturais. Porém, esta visão quantitativa¹²⁴ não leva em conta a questão do *habitus* de classe. Mais concreto: a minha

¹²⁴

família, com certeza, faz parte das classes populares. Isso é verdade para os meus pais, migrantes e analfabetos que conseguiram se fixar na cidade do Rio de Janeiro. Mais também é verdade para as famílias dos meus irmãos, em maior ou menor grau. Diria que - por mais estabilidade econômica que conseguiram - existe uma distância cultural nítida com as famílias das classes dominantes ou médias da zona sul da cidade. Embora tenha uma oposição social flagrante dentro das classes populares entre aqueles que moram em favelas e aqueles que moram em bairros populares ou bairros de classe média baixa, culturalmente, em relação ao gosto, ao comportamento, esta oposição é muito menos clara. Na minha família, tenho casos de irmãos que vivem numa estabilidade econômica relativamente consolidada e que olham para os moradores de favela com um desprezo social - mas que curtem os mesmos programas de televisão e as mesmas músicas como os parentes que ainda moram na favela. A razão para isto pode ser que os *habitus* de classe entre as duas facções das classes populares ainda sejam semelhantes. O fato de fazer um curso superior - que muitas vezes é feito em universidades particulares, que atendem exatamente a uma clientela emergente das classes populares - sozinho não é suficiente para mudar de *habitus*.

Uma das críticas mais insistentes de Bernhard Lahire às teorias de Bourdieu é que o conceito de *habitus* generaliza indevidamente - e uma justaposição de um *habitus* das classes populares ao *habitus* das classes dominantes, seguramente, seria uma generalização. Concordo que é necessário ficar atento a pequenas divergências. Mas concordo também com Didier Eribon que frisa que as mesmas restrições sociais não necessariamente tenham os mesmos efeitos em pessoas diferentes, podem até ter efeitos opostos. Mas que isso não invalidaria o conceito de *habitus*. A mesma posição social, uma experiência parecida, pode ser vivida de modo diferente, mas mesmo assim pode ter uma referência a um *habitus* comum, ou seja, o comportamento, o gosto de uma pessoa não são independentes da situação social, mesmo que esta situação social não determina exatamente este comportamento ou este gosto.¹²⁵ A vantagem explicativa do conceito de *habitus* é exatamente

No Brasil é comum de dividir a população em classes de A a E. O IBGE e outros órgãos usam essas categorias que tem como base a renda familiar e o equipamento das casas das pessoas. Para fins estatísticos essa divisão social pode servir. Mas ela não leva em consideração os antagonismos culturais de classe que Bourdieu pesquisou.

¹²⁵

Falando dos seus avós paternos e maternos, Eribon explica que as suas avós tomaram trajetórias quase opostas mas, não obstante, determinado pelo mesmo *habitus* das classes dominadas. Ele escreve: "Leur mode d'être et de penser, de se comporter et d'agir, fut profondément, fondamentalement façonné et gouverné par leur appartenance de classe, mais, comme c'est très souvent le cas, une même appartenance sociale, une position analogue dans l'espace social pouvaient commander des attitudes qui, pour être ancrées dans des situations produites par des déterminismes sociaux rigoureusement identiques et inscrites dans des *habitus* populaires partagés et des *ethos* ouvriers communs, n'en étaient pas moins très éloignées l'une de l'autre, voire opposées l'une à l'autre. Il convient d'insister sur ce point: que les effets d'un même déterminisme soient différents en deux personnes différentes ne veut évidemment pas dire que le déterminisme n'existe pas ou n'aurait qu'une importance secondaire, relative. C'est d'ailleurs là que réside l'une des grandes difficultés de l'analyse des façons dont s'exercent les contraintes sociales: elles n'agissent pas de manière univoque et leur action peut engendrer des réactions divergentes, la soumission, la résistance... *Il y a toujours plusieurs formes de réponses possibles à une même situation et à de mêmes déterminations, mais ces réponses, la manière dont elles sont mises en œuvre et vécues, renvoient de manière stricte à la constitution sociale des habitus de classe.*" (Eribon, 2014, pp. 129-130, itálicos meus)

compreender de que maneira certas preferências, certas opções, remetem a uma posição social. Por isso, uma ascensão social não necessariamente implica um desajuste cultural.

É necessário um impacto mais forte para evocar certas perturbações sociais. Entendo que é o *habitus* clivado que Bourdieu mencionou, (Bourdieu, 2005, p. 107), um *habitus* dividido por uma exposição duradoura a um ambiente social diferente, ou a uma instituição como o colégio interno que exige permanentemente um comportamento contrário aos valores adquiridos. Não é garantido que um *habitus* clivado é fruto desta experiência, mas é uma possibilidade. Desta maneira, me parece convincente o que Chantal Jaquet sugeriu, que é exatamente esse tipo de transidentidade (Jaquet, 2014, p. 221) que marca o caráter do fenômeno trânsfuga - e não só a ascensão social. Estar deslocada do seu lugar social, a identidade de origem ameaçada e o pertencimento ao novo grupo social longe de ser assegurado. Isso não pode ser traduzido como um sofrimento constante, como Lima o faz, mas significa sim uma certa insegurança pelo fato de sentir que não se faz mais tanto parte do meio social anterior e nem do novo meio de contato social. Como Jaquet também destacou, precisa-se um impulso forte para poder superar as inibições do *habitus* da classe de origem. (Jaquet, 2014, pp. 74-75) E uma vez fora dos limites desse *habitus*, nem tem mais um caminho fácil de volta, a não ser aceitar o fracasso na trajetória tomada.

Uma leitura da minha trajetória, neste sentido, mostra que no meu caso, duas das explicações mais difundidas sobre trânsfugas, não se aplicam. Primeiro, tanto Jaquet - com referência a Bourdieu (Jaquet, 2014, p. 6) - como Roldão mencionaram um ambiente favorável de aprendizagem nas famílias das contratendências como uma possível explicação, o *home learning environment*, (Roldão, 2015, p. 50), muitas vezes marcada por uma forte presença da mãe e um desejo de proporcionar uma educação favorável. No meu caso não houve nada disso, ao contrário. O segundo argumento é uma posição de classe relativamente favorável. Filhos de camadas mais favorecidas dentro das classes populares teriam mais possibilidades de se aproveitar das oportunidades do sistema educativo, ou porque um dia já tiveram membros da família em condições melhores ou a família, de maneira geral, mostra um grau maior de estrutura o que facilitaria a aprendizagem. (Roldão, 2015, pp. 48-57) Por mais que possa ser verdade - e é quase esperado que filhos que crescem em melhores condições familiares, tenham mais chances para ascender socialmente - também não foi o meu caso.

Como os meus irmãos, cresci num ambiente familiar relativamente desfavorável dentro das classes populares. Do lado dos nossos pais, se houvesse incentivos, era para começar a trabalhar o quanto antes, para não perder tempo com estudos supostamente desnecessários. Comparando a minha trajetória com a da minha irmã L., que passou por etapas parecidas, houve divergências em

alguns momentos que, cada uma por si só, talvez não sejam tão significantes, mas que, em conjunto, mostram um certo padrão. No colégio interno, diante o abuso sexual das meninas mais velhas, eu procurei fugir dessa humilhação, preferindo o castigo pelas "tias" por ter mijado na cama. A minha irmã não, ela não manteve a mesma consistência em provocar um castigo e se arranjou com o abuso - com todas as consequências que isso possa ter trazido mais tarde. Quando nós passamos a viver na casa da minha tia em Santa Cruz, nós duas fomos maltratadas. Ela não aguentou e voltou para a casa desorganizada da minha mãe. Eu aguentei um pouco mais a exploração, porque junto com a exploração veio uma cama com coberta e três refeições por dia, mesmo que a nossa comida fosse diferente da comida das minhas primas. Finalmente, ela, ainda bastante jovem, aceitou um homem que prometeu uma relativa ascensão social imediata dentro do nosso meio social, enquanto, para mim, a regra mais importante, durante muito tempo, era não aceitar alguém que, mais na frente, poderia me proporcionar uma vida melhor - e um traficante, dificilmente, seria uma opção para isso. Trata-se de uma leitura, de possibilidades e não de fatos indiscutíveis. Mas, de repente, com cada passo, com cada nova experiência, as nossas disposições para agir e pensar se afastaram cada vez um pouquinho mais.

Independente desta tentativa de confrontar diretamente a minha trajetória da da minha irmã - o que deixa necessariamente muito espaço para a especulação - concordo com a argumentação de Jaquet que defende que a não-reprodução sempre é um fenômeno transindividual e que não existe uma única ou primeira causa, mas só "un agencement singulier de causes multiples dont la résultante est une trajectoire." (Jaquet, 2014, p. 96) Nenhuma causa sozinha é suficiente, mas sempre precisa ser considerada em combinação com uma multiplicidade de outras. Posso afirmar que tive muita revolta e um desejo forte de melhorar a minha vida. Tive modelos como o meu primo e as minhas vós. Tive a oportunidade de encontrar um grupo de pessoas da classe média numa conjuntura política favorável - o fim da ditadura militar, houve repressão, mas cada vez um pouco mais fraca -, pessoas que eram dispostas a trazer os seus conhecimentos para dentro de projetos. Tive a oportunidade de estudar numa universidade pública e participar em grupos de pesquisa - e assim ampliar cada vez mais o círculo de conhecidos. No fundo, os meus irmãos também tiveram muitas dessas possibilidades. Mas, de repente, a minha reação ao sofrimento ou às experiências boas era um tantinho diferente da deles. E assim, o efeito dos afetos era diferente - sem poder dizer, exatamente, em que ponto as trajetórias se distanciaram. Para Jaquet, o indivíduo transclasse é "un être pris dans un nœud de relations et d'affects qui se combinent et se composent pour produire une nouvelle configuration." (Jaquet, 2014, p. 102)

Desta maneira, a observação de Bernhard Lahire de dar atenção às disposições individuais é de muito valor. Para compreender a vida de uma pessoa não é suficiente, simplesmente constatar a classe social dela ou o *habitus* de classe. Se estivéssemos satisfeitos com isso, seria impossível explicar exceções das regras gerais. No entanto, isso não significa que seja necessário despedir-se da noção de *habitus*. Como explica Jaquet, a noção de *habitus* mantém o seu valor explicativo.¹²⁶ Mas ele não pode ser considerado como o único conceito útil para analisar o comportamento das pessoas. Neste sentido, a não-reprodução da classe social, no meu caso, deve-se tanto às minhas aprendizagens disposicionais ao longo da minha trajetória como a uma certa falta de reconhecimento da realidade. Adentrei num mundo diferente do meu, movido por sonhos e esperança. Talvez, o preço que tive que pagar para essas experiências foi uma identidade ambivalente, uma transidentidade, socialmente apátrida. Mas me parece um preço justo.

¹²⁶

Ela escreve: "C'est pourquoi l'analyse de la complexion n'implique pas la récusation des *habitus* sociaux, mais leur inclusion dans une logique combinatoire plus vaste et plus complexe où l'enfance, l'histoire familiale, la place dans la fratrie, l'orientation sexuelle, la vie affective, les relations amicales et amoureuses, sont intégrées dans l'examen de la trajectoire." (Jaquet, 2014, p. 220)

Considerações finais

Quando comecei com este trabalho, eu perseguia diferentes objetivos. No plano pessoal, a minha motivação foi analisar - e assim melhor compreender - o percurso da minha própria vida, utilizando instrumentos analíticos da sociologia. Partindo do conceito de *trânsfuga*, que na sociologia caracteriza um indivíduo que, ao longo da trajetória da sua vida, sai de um ambiente social de uma classe específica para integrar-se numa outra classe social - e via de regra, trata-se de uma ascensão social e não de um declínio social - procurei compreender a importância do ambiente social no qual fui inserida e a significância dos vários momentos da socialização. No plano académico, tive como objetivo discutir diversas posições sociológicas relativas a trajetórias sociais excepcionais, que fogem da regra, do percurso esperado na base da existência de certos indicadores sociais, e - se possível - contribuir para o esclarecimento de um ou outro ponto controvertido nestes debates. Estes objetivos influenciaram as minhas escolhas teóricas e metodológicas.

No campo teórico, privilegiei teorias que abordam a relação específica entre as estruturas sociais e as ações dos atores sociais, ou seja, teorias que procurem uma posição intermediária entre posições que postulam a importância de casos individuais, porque estes seriam determinados por estruturas gerais, e na maioria das vezes, os atores nem estariam cientes dessas estruturas, e teorias que se interessam exclusivamente pelas decisões dos atores e, assim, negligenciam qualquer impacto externo sobre estas decisões. Concretamente, escolhi textos da sociologia francesa como base teórica do meu trabalho. No centro, a vasta obra de Pierre Bourdieu com os seus conceitos de *campo*, *capital* e *habitus*. Uma das grandes vantagens da sua abordagem é que ele tira uma suposta naturalidade dos fatos sociais - os ricos são ricos porque se esforçaram e souberam capitalizar os seus talentos, enquanto os pobres, por falta de talento ou de esforço, não conseguiram isso, ou relacionado com o sistema de educação: sucesso escolar se deve, primeiramente, ao talento e ao esforço individual. Para Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 2012), isto não passa de um conjunto de mitos para justificar a ordem social existente. O que se passa em vez disso, é uma luta permanente em campos específicos onde os atores utilizam os capitais à sua disposição. Por isso, em boa parte, o sucesso escolar se deve mais a uma posição social favorável no início da carreira escolar e menos ao mérito individual. O *habitus* seria um instrumento que traduz as posições sociais dos atores num conjunto de disposições para pensar, perceber e agir mais estável ao longo do tempo. Ou seja, as minhas preferências nem são tanto as minhas próprias e se devem mais a um quadro social coletivo, no qual estou inserido.

Por isso, Bourdieu foi criticado por vários autores, entre eles Bernard Lahire, que alerta para o facto de a teoria bourdesiana dar todo o poder explicativo às estruturas sociais, em desvantagem das ações individuais. Lahire (2001) contestou, consequentemente, os conceitos de Bourdieu, com base na

teoria do homem plural. Ele acusou Bourdieu de generalizar indevidamente. Cada ator social seria tão complexo que as suas preferências e ações jamais poderiam ser explicados na base de um suposto *habitus*. Em vez disso, seria necessário começar a análise ao nível do indivíduo. Analisando as disposições individuais, poder-se-ia compreender melhor o coletivo, a sociedade.

De fato, um ponto chave na discussão da teoria do Bourdieu é como explicar as exceções da sua regra. Como dar conta de atores sociais que fugiram das imposições dos seus *habitus* sociais? Poder-se-ia responder que estes casos são tão poucos que não mudam a validade do conceito. Mas isto não seria uma explicação. Chantal Jaquet (2014) insistiu neste ponto: como compreender as falhas na reprodução social? Para ela, seria necessário dar atenção a esses casos individuais, de *trânsfugas* - ou *transclasses*, como ela prefere - para melhor compreender o mecanismo da reprodução social. Ela concorda com Lahire, que a chave para esta compreensão seria a análise dos nódulos específicos nas redes sociais complexas. Didier Eribon (2014), por sua vez, fortalece esta posição através dos seus textos que procuram analisar o percurso da sua própria vida, por via da "introspecção sociológica". O próprio Bourdieu (2005), num texto que ele declarou como uma auto-socioanálise, sugeriu que conceitos de *trânsfuga* e de um *habitus* clivado poderiam indicar como compreender estes casos - embora tanto Eribon como Jaquet lhe repreendem por não ter elaborado mais esta análise. (Eribon, 2014, pp. 71-88; Jaquet, 2014, p. 4) Daí o meu objetivo de fazer uma auto-socioanálise, uma introspecção sociológica, para analisar, para objetivar o meu percurso social.

Metodologicamente, esta decisão, então, implicou a opção pela abordagem de um estudo de caso, mas especificamente, a abordagem de histórias de vida, na qual se analisa com mais profundidade a biografia de uma ou várias pessoas. Neste meu caso, o material empírico consistiu na narrativa de uma vida, da minha própria vida. Embora esta abordagem não seja a regra nos estudos de caso sobre histórias de vida, me sinto amparada não só pelos exemplos dos textos de Bourdieu (2005) e Eribon (2014 e 2019), mas também pelas observações de Boaventura de Sousa Santos (2015) acerca da metodologia transgressiva, o que, no fundo, significa que a separação rígida entre o sujeito da pesquisa e o seu objeto se deve mais a uma ilusão positivista e não pode ser compreendida como um requisito necessário de qualquer análise social válida. A área da autoetnografia nas ciências sociais é um exemplo dessa tendência. Tanto Eribon (2014) como Santos (2015) concordam que nas ciências sociais não se trata de descobrir uma realidade objetiva, mas que o ato da construção científica desta realidade sempre implica um momento político, especificamente, uma reflexão acerca da posição de observação do pesquisador. No meu entender, isto significa que um estudo em que a pesquisadora é também o objeto da pesquisa - neste meu caso, alguém de dentro do campo pesquisado -, ou seja,

uma autoetnografia ou uma auto-socioanálise, é cientificamente legítimo desde que a questão da posição específica da pesquisadora no campo de pesquisa seja devidamente considerada. Como no caso de um sociólogo ou de uma antropóloga de fora do campo, se faz necessário de analisar a própria posição relativa ao campo analisado. Por isso, me atrevi a fazer uma auto-socioanálise, uma pesquisa sobre a minha própria história de vida.

Quanto aos resultados desta pesquisa, no plano pessoal, na medida em que compreendi melhor a minha trajetória, tive que constatar um certo fracasso. Ou seja, os meus objetivos de melhorar a minha própria vida e a lutar pela melhoria da situação social dos ambientes de favela onde passei boa parte da minha vida, deram certo e errado ao mesmo tempo. Houve uma melhoria na minha situação pessoal, um aumento considerável do meu capital cultural e social, e espero que o meu engajamento tenha resultado, pelo menos pontualmente, em ganhos coletivos. Mas teve um preço a pagar, aquilo que Jaquet (2014) chama de transidentidade. O aumento do capital cultural e social, ou seja, o fato de transitar em ambientes diferentes do meu ambiente de origem social, em ambientes marcados por *habitus* diferentes, me afastou dos meus, das pessoas da minha família, dos meus vizinhos. Junto com o reconhecimento pelas minhas atitudes e ações veio uma percepção de mim que me mostrou: *Você não é mais tanto uma de nós, você é a aluna universitária com um discurso diferente, a ativista que pode nos defender, mas que fala uma linguagem diferente*. Fui motivada pela identidade coletiva, pela minha identificação com os espaços sociais onde fui socializada, mas achei uma certa solidão, uma falta de compreensão. Entrei numa zona de transição entre as classes sociais, mas uma zona de transição que não é transitória, mas o fim da linha. Pela minha identidade e pelo *habitus* das classes médias era impossível de chegar plenamente nos meios sociais que fiquei conhecendo pouco a pouco, enquanto me afastei do meu grupo de origem.

No plano acadêmico, a questão a ser discutida me parece ser o ponto controverso entre a posição de Bourdieu e a de Lahire. Este último defendeu que conceitos como *habitus* que generalizam um número grande de casos diferentes contribuem mais para distorcer a realidade social a ser analisada, porque eles juntam casos bem diferentes e diversificados numa única categoria. Mas no fim, não existiria um *habitus* da classe dominada. Um conceito assim nivelaria as diferenças existentes entre individualidades distintas. A consequência para Lahire é colocar o foco da pesquisa nas singularidades de cada caso, na maneira individual como disposições de comportamento que são adquiridas e alteradas por um contexto sempre específico. No entanto, eu entendo que generalizações sempre fazem parte das construções do mundo que cada indivíduo faz. No caso do conceito do *habitus*, defendendo que - entendido como um tipo ideal no sentido de Max Weber - é de uma grande utilidade para

compreender como os atores sociais atribuem sentido ao mundo ao seu redor. Crescendo numa favela ou num bairro popular implica certas maneiras de atribuir um significado determinado a pessoas específicas e a grupos de pessoas ou a lugares. Não é o caso em que todas as pessoas que fazem parte de um meio social desenvolvem exatamente os mesmos significados. Mas como Bourdieu (2010) mostrou, existem certas semelhanças no consumo da cultura ou no uso da mídia. Vivendo na favela, por exemplo, posso até desgostar de um certo jornal ou de um programa de televisão, mas sei que este jornal específico ou este programa de televisão têm uma grande repercussão neste meio social que é diferente de outros meios sociais. Se nós abandonarmos um conceito como *habitus*, me parece que vai ser mais complicado compreender a construção de referências que as pessoas fazem no seu dia a dia. Olhando para a trajetória que percorri, me parece evidente que certos valores, certas atitudes, certas disposições que se formaram têm uma relação forte com o meio social. Por exemplo, a relação com agentes do estado, sejam eles policiais ou professores. Não que todos os moradores têm exatamente a mesma visão desses agentes, uns são mais abertos, outros mais reservados, mas todo mundo de dentro sabe que estes agentes representam a sociedade de fora da favela e que isso tem implicações para a relação com eles.

Porém, também estou de acordo com Lahire (2018a e 2019a) quando refere que a análise exaustiva de um caso individual pode ser muito instrutiva. Talvez um caso específico não pode modificar os conceitos mais gerais. Mas, como defendeu Bertaux, uma abordagem qualitativa a um caso pode mostrar, "como isto funciona" (Costa & Santos, 2019, p. 326). Jaquet concorda com Lahire quando refere que é importante compreender os nódulos individuais na sociedade compreendida como uma rede. No caso concreto deste trabalho, espero ter mostrado que a minha trajetória de trânsito não se devia a uma posição de classe favorável, no sentido que as camadas com melhores condições sociais dentro das classes populares tendem a produzir transições de classe. Foi mais um acúmulo de situações, muitas delas imprevisíveis, que me expuseram a ambientes marcados por pessoas com um capital cultural diferente, que contribuiu para desviar o meu caminho dos trajetos dos meus irmãos e, de uma maneira mais geral, do meu meio social de origem.¹²⁷ Desta maneira, espero ter contribuído um pouco - por menor que seja a contribuição - a compreender um nódulo específico nas redes das relações sociais, espero ter mostrado como funciona um caso individual marcado pelo desvio do caminho pela sociedade que poderia ser previsto na base da análise de todos os parâmetros sociais.

¹²⁷

Para a educação poder-se-ia tirar a conclusão que é de suma importância facilitar que alunos das classes populares tenham oportunidades de enfrentar campos sociais diferentes dos de origem, mais importante, de qualquer maneira, do que focar só e unicamente no horizonte cultural do grupo social deles. Mas isto seria um outro trabalho.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2020). Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(2), 403-428.
- Akkari, A. J. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, 22(74), 163-189.
- Alves, M. T. G., Nogueira, M. A., Nogueira, C. M. M. & Resende, T. F. (2013). Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 56(3), 571-603.
- Alvito, M. (2001). *As cores de Acari: uma favela carioca*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4th ed.). Malakoff: Armand Colin.
- Bertaux, D. (2020). Histoires de vie, histoire d'une vie: Libre-propos. In Collecti F.B. (Eds.), *Parler de soi: Méthodes biographiques en sciences sociales* (pp. 67-78). Paris: éditions EHESS.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2006). A ilusão biográfica. In M. de Moraes Ferreira & J. Amado (Eds.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: editora FGV.
- Bourdieu, P. (2008). Efeitos de lugar. In P. Bourdieu (Ed.), *A miséria do mundo* (7th ed.), (pp. 159-166). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (2010). *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2018). *Escritos de educação* (16th ed.). M. A. Nogueira e A. Catani (Eds.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2012). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (5th ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Burgos, M. B. (2009). Escola e projetos sociais: uma análise do "efeito-favela". In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.), *A escola e a favela* (pp. 59-131). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Catani, A. M. (2008). Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. *EccoS - Revista científica*, 10 (especial), 45-65.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe: 530 élèves du primaire au baccalauréat*. Paris: Presses Universitaires de France.

Celestino, S. (2015). *Entre a FUNABEM e o SINASE: a dialética do atendimento socioeducativo no Brasil* (Unpublished doctoral dissertation). Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Clifford, J. (2002). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Costa, L. R. & Santos, Y. G. (2020). O "relato de vida" como método das ciências sociais: entrevista com Daniel Bertaux. *Tempo Social*, 32.1, 319-346.

Costa, P. C. (2015). Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Linhas*, 16, 51-71.

Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vêretout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70.

Eribon, D. (2014). *La société comme verdict: classes, identités, trajectoires*. Paris: Flammarion.

Eribon, D. (2019). *Regresso a Reims*. Alfragide: Dom Quixote.

Eribon, D. (2020, outubro 15). Qu'est-ce que la sociologie? A propos des attaques de Bernard Lahire contre Geoffroy de Lagasnerie dans un article de "Libération". [Web log post]. Retrieved from <http://didiereribon.blogspot.com/2020/10/quest-ce-que-la-sociologie-propos-des.html> (acesso 09/11/2020).

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, 28(100), 965-987.

Frigotto, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46), 235-254.

Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort: la construction familiale des dispositions scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.

IBGE (2021). Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retrieved from <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e> (acesso 26/10/2021).

IPP (2021). Portal data.rio - Bairros Cariocas do Instituto Pereira Passos. Retrieved from <https://www.data.rio/apps/bairros-cariocas/explore> (acesso 26/10/2021).

Jacques, P. B. (2001). *Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

- Jaquet, C. (2014). *Les transclasses, ou la non-reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jaquet, C. (2018). Transclasses: fabrique contre mérite. In C. Jaquet & G. Bras (Eds.). *La fabrique des transclasses* (pp. 11-31). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (2001). *O homem plural*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (2018a). *Franz Kafka: éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris: Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (2018b). Os limites do conceito de campo. In J. Souza & U. Bittlingmayer (Eds.). *Dossiê Pierre Bourdieu* (pp. 29-79). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lahire, B. (2019a). *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. Paris: Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (2019b). Introduction: l'enfance des inégalités. In B. Lahire (Ed.). *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants* (pp. 11-16). Paris: Seuil.
- Lahire, B. (2019c). Le poids des inégalités. In B. Lahire (Ed.). *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants* (pp. 38-53). Paris: Seuil.
- Lahire, B. (2019d). Conclusion: réalité augmentée, réalité diminuée. In B. Lahire (Ed.). *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants* (pp. 1159-1179). Paris: Seuil.
- Lima, R. G. (2020). Para além do "trânsfuga de classe": a socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(104), 1-17, DOI: 10.1590/3510414/2020.
- Mancebo, S. (2009). Um retrato em 3x4 da educação pública no Brasil: avanços e retrocessos. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 175-199). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Medeiros, L. (1986). *A criança da favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola*. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora.
- Nogueira, M. A. (2021). O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e07468. <https://doi.org/10.1590/198053147468>.
- Nogueira, M. L. M. et al. (2017). O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos acelerados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 466-485.
- Paiva, A. R. (2009). Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 17-58). Rio de Janeiro: Editora PUC.

- Paiva, A. R. & Burgos, M. B. (2009). Apresentação. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 7-13). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Penha, A. C. S. & Figueiredo, M. D. (2009). O impacto do tráfico de drogas na rotina escolar. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 265-280). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau: inégalités et reproduction sociale*. Paris: Seuil.
- Ramos, F. C. (2018). Socialização e cultura escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21, <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-247820182300006>.
- Ribeiro, F. M. (2009). Escola e favela: uma comparação entre os anos 1950 e os anos 2000. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 201-212). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Roldão, C. (2015). *Fatores e perfis de sucesso escolar „inesperado“: trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana* (Unpublished doctoral dissertation). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Salomone, R. (2009). Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 235-263). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Santos, B. S. (1982). O estado, o direito e a questão urbana. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 9, 9-86.
- Santos, B. S. (2015). *O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito*. Parte 1. Coimbra: Almedina.
- Santos, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, 24.1, 214-241.
- Saviani, D. (2020). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Schwartzman, S. (2004). *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Telles, S. S. (2009). Pobreza e desigualdade na escola da favela. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 133-171). Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 211-225.
- Valladares, L. P. (2005). *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Ventura, J. (2009). Constrangimentos ao sonho: sobre as perspectivas de futuro de crianças e adolescentes moradores de favelas. In A. R. Paiva & M. B. Burgos (Eds.). *A escola e a favela* (pp. 213-234). Rio de Janeiro: Editora PUC.

Vieira, P. D. B. (2020). Autoetnografia: a construção da identidade de uma interventora social. In F. Freitas et al. (Eds.). *Investigação qualitativa em ciências sociais: avanços e desafios* (pp. 451-460). Vol. 4. Aveiro: Ludomedia.

Wacquant, L. (2001). *Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Revan; FASE.

Zaluar, A. (2004). *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.