

O HABITUS DE PIERRE BOURDIEU E O PROJETO SOCIAL "JIU-JITSU EM BOA COMPANHIA" DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ DO 5º BPM

RICARDO RONDINELLE ALVES MADUREIRA
UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)

LINDOMAR PINTO DA SILVA
UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)

ELISANGELA JULIAO CARDOSO
EAUFBA - ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFBA

ANA CARLA TEIXEIRA DE CARVALHO LADEIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

ARESSA FRANÇA
UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)

O HABITUS DE PIERRE BOURDIEU E O PROJETO SOCIAL "JIU-JITSU EM BOA COMPANHIA" DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ DO 5º BPM.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a trajetória de jovens de classes sociais desfavorecidas de uma região do Brasil que tiveram sua trajetória modificada, a partir da aquisição de capitais cultural e social e mudanças de *habitus*, ao ingressarem em um projeto social denominado 'Jiu-Jitsu em Boa Companhia', desenvolvido pela Polícia Militar do Ceará, cujo alunos são jovens em situação de vulnerabilidade social. O capital cultural refere-se aos saberes e conhecimentos reconhecidos, certificado por diplomas e títulos; o capital social refere-se às redes de relações sociais possuídas pelo indivíduo; e o capital econômico refere-se a renda, salários e propriedades (Bourdieu, 1986). Por sua vez o *habitus* representa “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 1983, p.65).

Na sociologia de Bourdieu (1996), as condições de existência do agente influenciam a formação de seus *habitus*, suas expectativas e a sua posse de capitais econômico, cultural e social. Por sua vez, esses elementos são definidores da posição desses agentes no campo, no qual os indivíduos com mais posses de capital ocupam as posições dominantes. Entretanto, há uma tendência de haver um processo de reprodução das condições de classe. Isto porque na visão de Bourdieu, habitar nas classes dominantes exige a apropriação dos *habitus* de classe e a posse dos capitais que a classe dominante valoriza nesse campo. A dificuldade nesse caso, de mobilidade social dos indivíduos reside especialmente no contexto no qual eles vivem que limitam tanto a mudança em seu *habitus* quanto a posse de capitais.

Neste sentido, outros elementos fora do contexto desses indivíduos podem atuar para compensar a falta desses elementos em seu contexto. Daí a existência de ações que possam fornecer novos *habitus* e capitais econômico, cultural e social que favoreçam a mobilidade social desses indivíduos, como é o caso do projeto que serve de *locus* deste estudo. Por tratar-se de um elemento que possui um componente estruturante, aceita-se que a mudança de *habitus* e a aquisição de capitais são processos que podem demandar tempo e envolvimento do próprio indivíduo (Bourdieu, 1986), o que pode ser facilitado por fatores externos ao indivíduo como o sistema de ensino e outros atores que levem em conta as diferentes origens sociais no processo de ensino-aprendizagem e na formação de novos *habitus* (Gupta, 2024). Entretanto, reconhece-se a dificuldade para a mudança social dos indivíduos, pela dificuldade de transformar o *habitus* de classe adquirido pelo indivíduo (Jin; Ball, 2019). Essa dificuldade é reconhecida por Bourdieu de modo que aqueles que conseguem romper a trajetória de classe ele denomina de “trânsfugas de classe” ou “milagrosos” (Bourdieu, 1987, p. 312).

Apesar dessa dificuldade, estudos têm mostrado a possibilidade de ascensão social de indivíduos de classes desfavorecidas pela transformação de seus *habitus*. Por exemplo, Foltran e Oliveira (2021) destacaram o processo de formação docente em contextos distintos, chamando a atenção para a mudança de *habitus* em contextos educacionais. Nogueira (2022) analisou como ocorre a mudança de *habitus* em contexto e aspectos religiosos. Custódio (2022) reforça como os contextos culturais podem ser úteis para a mudança de *habitus* e a aquisição de capitais cultural e social que podem converter-se em capital econômico. Por fim, Bray (2023) e Gupta (2019, 2022) destacam o papel de práticas de tutoria e coaching como possibilidades de fornecimento do que os autores chamam de *habitus* treinado para designar a inculcação de novos valores, crenças e *habitus* em indivíduos oriundos de classes desfavorecidas como forma de municiá-los dos elementos necessários para torná-los competitivos no mercado de trabalho. Entretanto, há escassez de estudos que mostrem o papel de organizações como o projeto aqui

analisado na formação de novos habitus e no fornecimento de capitais cultural e social para esses indivíduos, com objetivo de contribuir com a sua mobilidade social.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar a influência do projeto social "Jiu-Jitsu em Boa Companhia" na transformação do habitus e na apropriação de capitais por jovens em vulnerabilidade social em Fortaleza. Para alcançar este objetivo, este artigo encontra-se estruturado em seis seções, iniciando por esta introdução, seguida da fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão de dados, considerações finais e referências.

2. HABITUS E CAPITAIS NA TEORIA BOURDIEUSIANA

2.1 habitus

O *habitus* constitui o elemento central na teoria da ação de Bourdieu e representa “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 1983, p.65). Thiry-Cherques (2006, p.33) entende o conceito de habitus como “um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada”. Essa visão é compartilhada por Wacquant (2002) que compreende o habitus como esquemas de percepções e apreciações socialmente constituídos e individualmente incorporados pelos indivíduos.

O papel do habitus, na perspectiva de Bourdieu é estruturar a forma como os indivíduos percebem o mundo e a partir disso fazem escolhas, tomam decisões. Daí vem a concepção de que o habitus funciona como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações (Bourdieu, 2009, p. 87) que conformam inclusive a forma de agir corporal e materialmente (Thiry-Cherques, 2006). Neste sentido, Bonnewitz (2002) defende que o habitus atua como uma grade de leitura por meio da qual percebemos e julgamos o mundo em nossa volta, e leva-nos às escolhas que fazemos.

Para Bourdieu, o habitus é de classe e são apreendidos durante a socialização do agente, o que o leva a afirmar que as condições materiais de existência de uma determinada classe funcionam como formadoras de habitus desse agente (Bourdieu, 1983; Scaterzini, 2011), tendo a família como o primeiro espaço de constituição desses habitus, que é denominado de habitus primário, sendo a escola o segundo elemento relevante na formação do habitus, considerado por Bonnewitz (2002) como habitus secundário. Esse conjunto de habitus incorporado pelo indivíduo tem relevância significativa na trajetória individual pois é responsável pela formação das expectativas dos indivíduos, indicando e definindo as “coisas possíveis de obter” (Turley et al., 2007; Irwin; Elley, 2013; Baird et al., 2008). Nisto reside uma situação que incorporada pelo indivíduo pode levá-lo a ter escolhas que sejam mais para mantê-lo na situação de classe que se encontra do que motivá-lo a colocar esforço para tentar uma mobilidade social já que essas expectativas forjadas no contexto das condições de existência podem indicar que determinados postos não foram feitos para ele (Turley et al., 2007; Irwin; Elley, 2013; Baird et al., 2008).

2.2 Capital: conceitos e tipos sob a ótica de Bourdieu

Para Bourdieu (1986), capital é “o trabalho acumulado (em sua forma materializada ou "incorporada") que, quando apropriado de forma privada, pelos agentes, permite-lhes apropriar-se da energia social na forma de trabalho reificado ou vivo (p.241). Thiry-Cherques (2006) afirma que Bourdieu denomina “capital” — no sentido dos bens econômicos, mas também do conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos etc. Assim, o capital se apresenta sob três formas: a) capital econômico; b) capital cultural; e c) capital social (Bourdieu, 1986).

2.2.1 Capital Econômico

O capital econômico é proveniente da renda e das riquezas adquiridas. Esse capital envolve fatores de produção (terras, fábricas, trabalho), bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais (Bonamino et al., 2010, p. 488). Na visão de Coleman (1988) e Bonnewitz (2002), o capital econômico, que pode ser denominado de capital financeiro, envolve máquinas, instrumentos produtivos e intangíveis. Uma característica relevante do capital econômico é sua conversibilidade em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direito de propriedade (Bourdieu, 1986). Na visão ainda de Bonamino et al. (2010), o capital econômico pode ser acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias de investimentos.

O volume de capital econômico permite que o indivíduo acesse determinados espaços sociais que o privilegiam. A posse do capital econômico permite que as famílias matriculem seus filhos nas melhores escolas e proporcionem a eles acesso a bens culturais, incluindo intercâmbio estudantil (Nogueira; Nogueira, 2002), assim como pode ter um local fixo em casa para estudar, livros didáticos, materiais para auxiliar a aprendizagem (Coleman, 1988). Por fim, o capital econômico facilita o caminho para a aquisição do capital cultural.

2.2.2 Capital Cultural e suas três manifestações

O capital cultural refere-se ao conjunto de qualificações intelectuais transmitidas principalmente pela família e pelo sistema educacional, envolvendo conhecimentos, habilidades, títulos e talentos e informações apropriados pelo agente (Bourdieu, 1986; Thiry-Cherques, 2006). Na visão de Klimczuk (2015), capital cultural engloba origem social, educação, gosto, estilo de vida, fala e vestimenta. Por sua vez, Coleman (1988) resume o conteúdo do capital cultural afirmando que quaisquer habilidades e capacidades que permitam ao indivíduo agir de novas maneiras devem ser consideradas capital cultural. Vassenden e Jonvik (2018) consideram que esse capital envolve educação superior, e certas práticas e atitudes em relação à cultura (gosto), principalmente posturas intelectuais, conhecimento, apreciação da complexidade, habilidades linguísticas e o domínio da cultura dominante.

Bourdieu (1986) relata que a noção de capital cultural surge a partir da designação deste como hipótese para “dar conta das desigualdades de desempenho escolar das crianças provenientes de diferentes classes sociais” (p. 73). Desta forma, o capital cultural seria o elemento que definiria o tamanho do sucesso escolar pois ele funcionaria como o decifrador dos códigos escolares o que ajudaria na aprendizagem (Bourdieu, 1987; Nogueira; Nogueira, 2002). Na visão de Bourdieu e Passeron (1982), filhos de pais com mais capital cultural, estão mais próximo da cultura “legítima” ou dominante, o que lhe confere vantagens por essa proximidade. Esse processo reproduz a estrutura de distribuição de capital cultural, deixando de fora as classes menos favorecidas. E neste sentido, ocorre o processo de reprodução das condições de classes (Bourdieu, 1986).

Ademais, o capital cultural pode existir de três formas: a) no estado incorporado; b) no estado objetivado; c) estado institucionalizado (Bourdieu, 1986). No estado cultural incorporado, que envolve disposições duradouras da mente e do corpo, competência linguística, costumes e conhecimentos culturais, o indivíduo corporifica as propriedades do capital em seu estado fundamental. A acumulação desse capital ocorre ao longo de um investimento de tempo do indivíduo, sendo um esforço pessoal e intransferível. Assim, o “capital cultural é um ter que se tornou ser” (Bourdieu, 1986, p. 74). Na visão de Bourdieu (1986), o capital cultural incorporado funciona como um código de decifração das regras de um jogo que permite ao indivíduo compreender as práticas sociais do grupo do qual faz parte.

Nogueira e Nogueira (2002) destacam que o capital cultural incorporado é uma bagagem social herdada da sua família cujos elementos que constituem a sua subjetividade e impactam sobremaneira no sucesso escolar. Apesar de a família ser a principal fonte desse capital cultural, é possível por meios de investimentos e práticas adequadas acelerar o processo de inculcação e assimilação desse tipo de capital (Andersen; Jæger, 2015; Tavakoli et al., 2017).

O estado cultural objetivado refere-se aos objetos culturais em sua forma material ou suportes materiais como livros, pinturas, etc. Logo se depreende que sua posse depende do capital econômico, enquanto que a sua apropriação simbólica depende do capital cultural incorporado que funciona como os códigos de decifração (Bourdieu, 1986).

O estado institucionalizado ocorre através da objetificação do capital cultural, por meio de certificado e credenciais acadêmicas e profissionais, que dão ao indivíduo o reconhecimento institucional e que lhe permite transformar esse capital cultural em capital econômico (Silva et al., 2021) e em dinheiro (Bourdieu, 1986). Apesar da materialidade desse tipo de capital, sua conversão em capital econômico pode depender tanto do capital incorporado (Bourdieu, 1986; Klimczuk, 2015) quanto do prestígio da instituição que o confere.

2.2.3 Capital social

O capital social refere-se ao “agregado dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuos” (Bourdieu, 1986, p. 247). Ele se reproduz através do “fazer parte” de um grupo ou por sobrenomes em comum, dentre outros. Assim, quanto mais conexões sociais o indivíduo possuir em sua rede, mais volume de capital social ele terá (Peña Cortes, 2016). Por isso, o esforço de sociabilidade é relevante para o acúmulo desse tipo de capital.

Esse tipo de capital “tende a ser transformado em capital econômico ou em capital cultural” (Bonamino et al., 2010 p.488). Ademais ele se reproduz no habitus com atitudes de socialização contínuas no campo no qual o indivíduo está inserido, o que exige dele muito esforço e aprendizagem para manter ou ampliar a sua rede de relacionamentos no mesmo campo ou em outros (Peña Cortes, 2016). Entendendo o capital como um recurso, sua posse permite ao indivíduo acessar, mobilizar e acumular os recursos que estão disponíveis no campo social (González-Hera, 2022), o que permite compreender que diferente do capital econômico, esse capital pode se esgotar pelo não uso (Tinkler; Tinkler, 2020).

2.3 Ascensão Social: Mudança de habitus e obtenção de capitais (Os milagrosos para Bourdieu)

Bourdieu, apesar de sua constatação de que o sistema de ensino mais reproduz as condições de classe do que iguala as oportunidades de sucesso (Bourdieu; Passeron, 1970, 1979), considera que alguns indivíduos rompem as bolhas da sua classe social e mudam a trajetória de suas vidas, mudando habitus e adquirindo capitais. A mudança de habitus ocorre quando há o aproveitamento do volume de capital adquiridos e das oportunidades que surgem pelo indivíduo em sua trajetória, mudando os caminhos através de uma ruptura com o habitus anterior. Essa mudança, de acordo com Bourdieu pode vir acompanhada de sofrimento em virtude de eles terem que romper com laços familiares que dificultem a sua ascensão (Bourdieu, 2008).

Isso ocorre pelas dificuldades tanto de aceitação da classe dominante de indivíduos de classes desfavorecidas, fazendo com que esses indivíduos continuem sentindo-se excluídos, quanto do próprio indivíduo que vê seus relacionamentos com pais, antigos amigos e colegas tornarem-se mais difíceis em função da distância da cultura de classe onde foram formados (Lehmann, 2013).

Bourdieu (1983) entende que apesar de uma estrutura predisposta a funcionar como matriz de percepções que levam a escolhas, o indivíduo pode atuar sobre esta estrutura e modifica-la (Bourdieu, 1983). Neste sentido, estudos têm buscado compreender em que circunstâncias pode ocorrer a alteração do habitus. Essa discussão se sustenta na tentativa de compreender como habitus forjados em contextos extremamente desfavoráveis à mobilidade social do indivíduo, ainda assim não são suficientes para determinar o destino de alguns indivíduos de modo que esses se tornem “trânsfugas de classe” (Bourdieu, 2008, p. 235) ou “milagrosos” (Bourdieu, 1987, p. 312), apreendendo novos habitus e adquirindo capitais cultural, social e econômico que lhes permitem mudar da posição de dominados para dominantes.

Apesar da dificuldade de transformação do habitus pela classe menos favorecida, conforme descrito por Jin e Ball (2019), é possível essa transformação desde que um conjunto de fatores seja posto à disposição dos agentes de modo que a eles possam recorrer para romper a trajetória de reprodução de classe. Lehmann (2013) destaca um processo de mudança em indivíduos oriundos de classes desfavorecidas, quando relatam seu crescimento pessoal, a mudança de perspectivas de vida, o aumento de seu repertório de capital cultural e o desenvolvimento de novas disposições, incluindo perspectivas futuras de carreiras. Por sua vez, Gupta (2024), apresentando o conceito de habitus treinado, defende que, a partir do que chamou de educação paralela, distanciando-se da educação formal, é possível transformar o habitus de classe de indivíduos oriundos de classes populares.

Por sua vez, para Bourdieu e Passeron (1970, 1979), o capital cultural funciona como uma variável capaz de explicar as diferenças de desempenho dos estudantes, quando são comparados aqueles que vem de origens sociais diferentes. Como as famílias de classes desfavorecidas possuem baixa posse de capital valorizado pelas classes dominantes, o sistema de ensino deveria ser capaz de compensar as diferenças de origem. Entretanto, na percepção de Bourdieu e Passeron (1970, 1979), o sistema de ensino mais funciona como reprodutor das condições de classe do que como promotora de igualdade de oportunidades, na medida em que fornece em seus sistemas apenas os valores culturais que representam a cultura dominante, e que os indivíduos oriundos de classes desfavorecidas não conseguem absorver porque lhes falta o capital cultural necessário para compreender o que lhes é ensinado (Bourdieu, 1977).

Por fim, apesar de a família ser a principal fonte de capital cultural, é possível colocar os indivíduos em processos e práticas que favoreçam o processo de inculcação e assimilação dos capitais necessários para que seja possível a mudança de condição social (Andersen; Jæger, 2015; Tavakoli et al., 2017). Desta forma, Bray (2023), Gupta (2022), Ghosh e Bray (2020) destacam a importância de outras organizações não formais, referindo-se especialmente a organizações que não fazem parte do sistema de ensino formal como produtoras de novos habitus e capitais cultural, social, especialmente, que favoreçam indivíduos oriundos de classes populares em desvantagem em relação a indivíduos que pertencem a classes privilegiadas. Na visão desses autores, essas organizações ou práticas, como o tutorial e *coaching* podem ser úteis para desenvolver nos indivíduos novos valores como meritocracia, competências discursivas, o que seria útil para que esses indivíduos possam navegar com sucesso em contextos diferentes de suas origens.

3. METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo desta pesquisa de analisar a trajetória de jovens de classes sociais desfavorecidas de uma região do Brasil que tiveram sua trajetória modificada, a partir da aquisição de capitais cultural e social e mudanças de *habitus*, ao ingressarem em um projeto social denominado 'Jiu-Jitsu em Boa Companhia', desenvolvido pela Polícia Militar do Ceará, esta pesquisa possui caráter qualitativo e fez uso da metodologia da história oral, devido seu

potencial residir no registro de acontecimentos e histórias de vida dos participantes (Vergara, 2005, p. 15).

O projeto “Jiu-Jitsu em Boa Companhia” surgiu no início dos anos 2000, idealizado por jovens que buscavam promover inclusão social por meio do esporte. Inicialmente, enfrentou dificuldades como a ausência de espaço fixo, mas, em 2006, consolidou-se com o apoio institucional da Polícia Militar do Ceará - PM-CE, que passou a ceder instalações para sua realização. Esse apoio institucional possibilitou a ampliação do acesso ao esporte para jovens de diversos bairros de Fortaleza. Com o tempo, o projeto passou a funcionar de forma estável na 5ª Companhia do 5º Batalhão da PM, tornando-se referência de ação comunitária.

Os participantes do projeto são adolescentes e jovens, frequentemente marginalizados e estigmatizados. Enfrentam diversas vulnerabilidades sociais, como a falta de acesso à educação de qualidade, ausência de políticas de proteção, dificuldades econômicas e exposição à violência e às drogas. Tais condições dificultam a socialização desses jovens nas instituições formais, o que pode gerar distanciamento social e contribuir para o aumento da criminalidade (Abramovay et al., 2002). O projeto, nesse cenário, busca atuar como uma ferramenta de inclusão social, oferecendo oportunidades de desenvolvimento por meio do esporte e da convivência comunitária, tentando, assim, quebrar esse ciclo de exclusão. A escolha do projeto “Jiu-Jitsu em Boa Companhia” como *locus* desse estudo se deu em virtude de ele corresponder ao objetivo central desta pesquisa que foi o de analisar a influência de um dado projeto social na transformação do habitus e na apropriação de capitais por jovens em situação de vulnerabilidade social.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e aconteceu entre os meses de janeiro e março de 2025. As entrevistas foram realizadas presencialmente, sendo gravadas e transcritas, com autorização dos participantes da pesquisa. A seleção dos entrevistados foi feita pelos organizadores do projeto, valorizando aqueles com transformações mais significativas nas trajetórias escolares, profissionais e de mobilidade social, considerando suas origens sociais, condições de vida em família e o alcance social diferente da de seus pais, após terem participado do projeto social. A quantidade de entrevistados foi definida pela saturação teórica, privilegiando a diversidade qualitativa dos relatos. As entrevistas foram sendo realizadas e interpretadas logo em seguida, para verificação do momento de saturação. Após a sexta entrevista, percebeu-se certa repetição dos dados coletados, mas por critério de segurança, foram realizadas mais duas entrevistas que após a análise, não foram consideradas no estudo pois suas informações já estavam presentes nas seis anteriores (Thiry-Cherques, 2009).

A análise de conteúdo foi escolhida para ser aplicada neste estudo (Bardin, 2011) por ser “considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema” (Vergara, 2005, p. 15). A partir das entrevistas, os dados foram categorizados a priori, para reconstituição das trajetórias individuais, tomando como base os modelos de configuração social de Elias (1994) e de traços pertinentes de análise de Passeron (1995). Para os traços pertinentes de análise, este estudo baseou-se no modelo elaborado por Montenegro (2018, p.5), a partir de Souza (2009), que propõe as seguintes categorias:

(a) mobilização familiar (intencional ou não) na escolarização dos filhos: envolve quatro aspectos de como a família se mobiliza e atua no sentido de favorecer a escolarização do indivíduo - ordem moral doméstica, formas de autoridade familiar, investimento pedagógico e redes de apoio (Lahire, 2005)

(b) papel de outras instâncias sociais de referência: A escola reproduz o capital cultural entre as gerações

(c) sentidos que os pais e filhos atribuem à escolarização: a partir das percepções oriundas da aquisição dos capitais herdados e as experiências vividas, como eles veem a escola

(d) expectativas: tanto das famílias quanto dos jovens em relação à mudança de habitus e a mobilidade familiar ascendente

(e) mobilização dos próprios indivíduos: esforços realizados pelo próprio indivíduo em busca de aprendizado e da escolarização (Bourdieu 1986; Lahire, 2005).

Assim sendo, a trajetória de vida dos estudantes foi reconstruída para compreender como os diversos fatores afetaram as mudanças de habitus e a aquisição de capitais, especialmente a partir da inserção desses indivíduos no projeto social. Após essa reconstituição das configurações sociais de cada indivíduo foi possível identificar e analisar o papel do projeto na reconfiguração das trajetórias dos indivíduos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Perfil dos Participantes

Os participantes deste estudo são, em sua maioria, do sexo masculino, são oriundos de bairros periféricos, com baixa renda, trajetórias escolares irregulares e experiências em contextos de risco, além de inserção precoce no mercado informal. Embora todos relatem incentivo familiar aos estudos, as condições nas quais se encontravam antes do ingresso no projeto eram difíceis para a continuidade dos estudos e conseqüentemente para a mudança social. O quadro 1 sintetiza parte das características dos respondentes da pesquisa. Os respondentes foram identificados como Aluno 1 (A1) a aluno 6(A6) para garantir o anonimato.

A trajetória dos alunos é marcada pela escassez dos capitais econômico, cultural e social no núcleo familiar, que conviviam em um contexto de violência e precariedade. Todos eles tiveram limitadas chances de uma escolarização de melhor qualidade, uma vez que seus pais pertenciam a classe de renda mais baixa da sociedade, com alguns deles com nível de escolaridade muito baixa. A falta de capital econômico acabava por limitar também o acesso a outros bens culturais o que poderia perpetuar o processo de manutenção das condições de classe desses alunos (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988).

Quadro 1- Traços da configuração singular - TCS

Aluno	Idade	Escolaridade	Tipo de Ensino Fundamental	Profissão	Profissão dos pais
A1	34	Superior	Privada	Educador Físico	Enfermeira/ Artesão
A2	26	Médio Incompleto	Pública	Vigilante	Dona de casa/Zelador
A3	34	Médio	Pública	Policial Militar	Dona de casa/ Carteiro
A4	29	Médio	Pública	Autônomo	Não informado
A5	35	Médio	Pública	Atleta MMA	Não informado
A6	35	Superior	Pública	Educador Físico	Dona de casa/Militar

Fonte: Elaboração própria através dos dados da pesquisa.

4.2 Reconstituição e Análise das Trajetórias

Conforme descrito na metodologia, a análise das entrevistas foi realizada tomando como base a noção de configuração social de Elias (1994) e de traços pertinentes de análise de Passeron (1995), apoiando-se ainda no modelo elaborado por Montenegro (2018, p.5), a partir de Souza (2009), que propõe as seguintes categorias: (a) mobilização familiar (intencional ou não) na escolarização dos filhos; (b) papel de outras instâncias sociais de referência; (c) sentidos que os pais e filhos atribuem à escolarização; (d) expectativas; e (e) mobilização dos próprios indivíduos. A partir dessa informação, os dados são apresentados de modo individualizado para cada um dos respondentes, tomando em conta o aparecimento dessas categorias nos discursos coletados através das entrevistas.

A primeira parte da análise consistiu em verificar os principais traços pertinentes de análise de Passeron (1995), considerando a noção de configuração de Elias (1995). A tabela 1 foi construído a partir destas concepções que também serviu de apoio para verificação do ponto de saturação teórica.

Tabela 1: Saturação teórica e traços pertinentes de Análise individual

Categorias/ traços analisados	Dimensões	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Mobilização familiar (intencional ou não)	Ordem moral doméstica	0	1	0	1	1	1
	Forma de autoridade familiar	0	0	1	1	1	1
	Forma familiares de investimento	0	0	0	0	0	1
	Rede de apoio	1	0	0	0	1	1
Papel de outras instâncias sociais de referência	Práticas escolares e acadêmicas	1	0	1	0	0	1
	Excelência / qualidade das instituições escolares e acadêmicas	1	1	1	1	1	1
	Relação com colegas e professores	1	1	1	1	1	0
	Inserção em redes sociais diferentes-projeto	1	1	1	1	1	1
	Oportunidades exteriores ao universo familiar	1	1	1	1	1	1
Sentidos que pais e filhos atribuem à escolarização	Conformismo/inteligência institucional	1	1	1	1	1	0
	Ruptura cultural	1	1	1	0	0	0
	Abertura a novas possibilidades	1	0	0	1	1	1
Expectativas	Expectativas ao longo da trajetória	1	1	1	1	1	1
Mobilização dos próprios indivíduos	Estratégias dos alunos	1	1	1	0	1	1
	Interesse dos estudantes	1	1	1	1	1	1
	Desempenho escolar	0	0	0	0	0	0
	Desempenho profissional	0	1	1	1	1	1
	Esforço incomum para superar obstáculos	0	1	1	0	0	0
Resultados	total	12	12	14	11	13	13
	Novos elementos	12	2	2	0	0	0

Elaborado pelos autores

4.3.1 Alunos – Resultados e Discussões

Os textos a seguir apresentam análises das entrevistas dos participantes do estudo, destacando os principais elementos que configuram as trajetórias dos estudantes. Os resultados serão apresentados por aluno.

Aluno 1

A trajetória do Aluno 01 foi marcada por aspectos constantes em praticamente todas as dimensões dos traços pertinentes de análise, com exceção para algumas dimensões da mobilização do próprio indivíduo (tabela 1). Ele passou dificuldades financeiras, especialmente após a separação dos pais. Sua mãe constituiu-se na referência e incentivo para continuidade dos estudos, contrastando com o papel que o pai desempenhava nesse processo por possuir apenas ensino fundamental completo, cuja postura refletia um conformismo cultural. Entretanto, ambos colocavam a educação como forma de ampliar as expectativas de sucesso, o que pode ter contribuído para os esforços realizados pelo próprio estudante. Alguns trechos podem reforçar essas compreensões:

“Meu pai, assim, até hoje ele só tem o ensino médio incompleto, né? Mas ele sempre falava palavras positivas para estudar e tudo. Já minha mãe, não; sempre foi de incentivar.”

Do ponto de vista do projeto, o aluno 1 revela a sua importância para reconfigurar sua trajetória, especialmente em função do contexto no qual habitava. Para ele, o Jiu-Jitsu foi um ponto de virada, gerando um habitus orientado à superação da condição social herdada, tornando-se um exemplo de “milagroso” (Bourdieu, 1987). Na visão dele, o projeto exerceu

especialmente, influencia através do Papel de outras instâncias sociais de referência, com ênfase no papel desempenhado pelos professores e pela imagem que o projeto representou na vida dele. Segundo ele, um dos impactos mais significativos foi a abertura da expectativa para conquistas futuras que foi materializada pela aprovação no vestibular e posteriormente pela abertura de uma academia, o que favoreceu a aquisição de tanto de capital econômico quanto cultural.

Depois, me familiarizei com o projeto Jiu-Jitsu em Boa Companhia, com os professores e instrutores da época, e estou até hoje levantando essa bandeira."

Aluno 2

O estudante 2 teve sua trajetória marcada mais fortemente pelos traços de papel de outras instâncias sociais de referência, sentidos que os pais e filhos atribuem à escolarização, expectativas e mobilização dos próprios indivíduos. Desde a infância, o Aluno 02 esteve inserido em um ambiente familiar marcado por dificuldades socioeconômicas e afetivas. A dependência química do irmão mais velho afetava negativamente a dinâmica familiar e influenciava sua autoimagem, contribuindo para o desenvolvimento de baixa autoestima. A ausência de referências positivas e o escasso estímulo educacional no âmbito doméstico comprometeram seu rendimento escolar desde os primeiros anos. A ideia de acessar o ensino superior parecia distante e improvável, resultado dos *habitus* construídos em uma socialização familiar que atribuía pouco valor à escolarização. No projeto, encontrou acolhimento e referências positivas, como a palavra de um professor que o fez sentir-se em casa:

"filho, a partir de hoje essa é sua casa, pode ficar à vontade". Essa palavra me ganhou e desde então fiquei lá e vi ele como meu pai".

O incentivo aos estudos foi ligado à disciplina do Jiu-Jitsu, que enfatizava a formação de cidadãos e não apenas atletas. Por sua vez, a disciplina também passou a fazer parte do *habitus* desse estudante na medida em que foi punido por treinar no horário da aula, reforçando a prioridade do estudo:

O professor não me ensinou apenas jiu-jitsu, mas também filosofia e caráter. [...] cobrava bastante da gente, falava que não queria campeão mundial, queria cidadãos que pudessem ser exemplo na sociedade. Me lembro de um acontecimento: eu estava ganhando todos os campeonatos, estava pensando em dar um tempo nos estudos para treinar, mas o professor me pegou treinando no horário da minha aula e me deixou um tempo suspenso. Falou que eu [...] que eu não poderia ser só atleta sem estudo.

O projeto além de fornecer os novos *habitus*, também proporcionava o acesso ao capital econômico na medida em que ganhava as lutas e com isso possibilitou o acesso a um emprego formal. Desta forma, percebeu-se que a formação dos *habitus* ocorre a partir de experiências de socialização nos diferentes campos de atuação. A inserção do aluno 2 no campo esportivo, mediado por relações simbólicas de acolhimento e valorização, reconfigurou suas disposições, ampliando seu "espaço dos possíveis" (Bourdieu (1983).

Aluno 3

O aluno 3 evidenciou que praticamente todos os traços pertinentes de análise estiveram presentes em sua configuração social, com menor ênfase para a mobilização familiar (intencional ou não) na escolarização dos filhos (tabela 1). Ele relata a existência de dificuldades financeiras por conta do tamanho da família e do emprego do pai que apesar de estável, não ganhava o suficiente: *"Tinha uma certa estabilidade, né, por conta do meu pai ser funcionário público, mas era aquela situação apertada, né? Muitas dívidas, muitos filhos, viver de aluguel, então acabava sendo um pouco apertada."* Ele estudou em escola pública e concluiu o ensino médio. Cresceu na comunidade do Morro do Ouro, em Fortaleza, onde a maioria dos familiares interrompia os estudos após essa etapa para ingressar no mercado de trabalho. O projeto influenciou sua disciplina e foco, que levou dos treinos para os estudos e trabalho. Como ele mesmo diz:

Foco, né? Porque, querendo ou não, para treinar, você precisa ter determinação, disciplina e comprometimento. A mesma disciplina que eu tinha nos treinos, treinando todos os dias com frequência e dedicação, eu acabei levando para outras áreas da minha vida, especialmente para os estudos

Esse processo confirma o papel da ordem moral doméstica na escolarização e a ampliação de valores como respeito e autodisciplina (Lahire, 1997). A escolarização se tornou relevante para ele a partir do convívio no projeto social, conforme ele relata:

“Minha evolução foi muito boa. O projeto me ajudou a me concentrar nos estudos e a me tornar o homem que sou hoje. Vou me tornar um pai de família e vim do zero, de uma família carente, sem base nenhuma. Mas, graças ao projeto, consegui ter uma direção na vida.”

Novos *habitus*, novas expectativas, acesso a capitais cultural, social e econômico marcaram a reconfiguração deste aluno. Neste sentido, pode-se dizer que o traço papel de outras instâncias sociais de referência teve um impacto significativo na vida deste aluno.

Aluno 4

Da análise das falas do aluno 4, percebe-se, conforme Tabela 1, que a mobilização familiar também não foi o traço mais relevante na configuração de sua trajetória. Os demais foram mais significativos, com destaque para o papel de outras instâncias sociais de referência, no qual se enquadra este projeto. De família de baixa renda, recebeu incentivo aos estudos, mas sem supervisão devido ao trabalho dos pais, como ele diz:

“muito difícil, Era muito complicado pagar as contas. Tinha pelo lado do fato da minha mãe meu pai era pedreiro não tinha estabilidade só vivia com a renda da minha mãe”

Se envolveu com práticas ilícitas, sendo punido por isso. Ao adentrar o projeto, houve um reforço na importância da escolarização. Ele relata que antes de ingressar no projeto, tinha baixa confiança timidez, depois se tornou mais compreensivo e disciplinado, além de elevar a sua confiança e a valorização de princípios como respeito, disciplina e discernimento. A participação no projeto permitiu ampliar seu círculo social e se envolver em eventos esportivos que antes não faziam parte de sua rotina.

“Eu era uma pessoa muito retraída antes do projeto. Depois que comecei a participar do projeto me tornei uma pessoa mais comunicativa”

“valores relacionados a amizade do companheirismo respeito, disciplina e discernimento tudo que vc precisa para ter uma base sólida”

“sem o projeto hoje eu não estaria onde estou então é quase tudo”

Aluno 5

A análise da entrevista do aluno 5 mostrou que o traço mais relevante na configuração de sua trajetória foi papel de outras instâncias sociais de referência, com limitada influência da mobilização familiar em seu processo, apesar de mencionar que seus pais o incentivavam a continuar os estudos. Entretanto, ele não via o estudo com a perspectiva de mudança de vida. Isso coloca mais uma vez ênfase sobre o papel do projeto que é objeto de análise.

A sua rede de apoio era composta por amigos e familiares que incentivavam sua formação educacional e profissional. Apesar desse suporte, ele não cultivava o hábito de estudar e tinha pouco ou nenhum contato com atividades culturais, como teatro, filmes e literatura. A mudança na trajetória ocorre quando ele ingressa no Projeto, conforme ele mesmo declara:

Antes do projeto, eu não me importava muito com os estudos. Depois que comecei a frequentar, me senti motivado a tomar melhores decisões. Fui influenciado de forma positiva, pois tomava como base o professor e queria me tornar uma pessoa melhor

O Projeto, em função da proposta de influenciar também o caráter do indivíduo, contribuiu para que ele desenvolvesse disciplina, controle emocional e uma ampliação de suas redes de contatos o que aumentou seu capital social. Após ingressar no projeto, ele começou a participar de campeonatos, o que ampliou suas oportunidades e sua rede de contatos. Essa experiência foi essencial para consolidar sua carreira no MMA. Além disso, passou a frequentar

ambientes voltados ao desenvolvimento pessoal, buscando expandir seus horizontes e explorar novas possibilidades.

O contato obtido no projeto, que está dentro da dimensão papel de outras instâncias de referência, proporcionou a este estudante a mudança de habitus, que melhorou sua confiança, disciplina e autoestima. Também possibilitou a aquisição de capitais econômico, social e cultural. Atualmente mora em Portugal e segue a carreira de atleta profissional de MMA, que foi fortemente influenciado pelo projeto.

Aluno 6

O Aluno 6 apresentou como traço pertinente de análise mais importante a mobilização familiar (intencional ou não) na escolarização dos filhos juntamente com o papel de outras instâncias sociais de referência, que neste caso trata-se do próprio projeto. Proveniente de uma família de baixa renda. Relatou que as despesas mensais dificultavam a manutenção do orçamento, especialmente ao final do mês. Seu pai, policial militar, possuía salário fixo, mas o valor não era suficiente para cobrir todos os custos familiares. Essa situação demonstra a falta de capital econômico por parte da família. Ele diz:

“No começo do mês ainda dava pra comprar comida e pagar algumas contas. No final do mês era bem complicado financeiramente”

Seu pai possuía ensino médio, enquanto sua mãe tinha ensino fundamental e era dona de casa, o que pode ser considerada uma família com baixo capital cultural, agravada pela reduzida posse de capital econômico. Apesar disso, entendiam o valor da educação, colocando nela expectativas de futuro para seu filho, o que os levava a incentivá-lo. Daí entre todos os respondentes, este é o que mais apresentou mobilização familiar na escolarização dos filhos como traço de configuração mais relevante. Ele afirmou sobre seus pais:

Me motivavam nos estudos, cobravam resultados na escola, falavam que, pra ser alguém na vida, teria que ter estudo, que o conhecimento era uma herança que ninguém tiraria de mim...

Para este aluno, a entrada no projeto social ampliou nele o valor da disciplina e da hierarquia. Ele destaca:

“hierarquia e disciplina, além do respeito máximo aos mais antigos”... “ter mais disciplina nos projetos e nos objetivos traçados como metas. Estudar, buscar conhecimento para me tornar uma pessoa melhor a cada dia.”

Associada à importância dos pais na configuração dos habitus, o projeto social do qual este estudante fez parte, ajudou-o a desenvolver escolhas e práticas que foram possíveis a partir da sua entrada no projeto. Isso demonstra o papel de outras instituições na configuração de habitus e que também podem ajudar na aquisição de capitais cultural, social e econômico. No caso deste aluno, atualmente ele é educador físico, com formação superior que segundo ele só foi possível após o projeto.

DISCUSSÃO

Este estudo buscou analisar a influência de um projeto social sobre a reconfiguração de habitus e aquisição de capitais econômico, social e cultural. Há estudos que tratam desse fenômeno no ensino superior e na educação formal. Entretanto, como sugerem Bray (2023) e Gupta (2019, 2022), é preciso avaliar como a “educação paralela” pode contribuir com a mudança de habitus e o fornecimento de capitais a indivíduos provenientes de classes desfavorecidas. Este estudo oferece esta contribuição.

Apesar de um aspecto estruturante que pode levar a pensar que o habitus é uma estrutura que não sofre modificações, o que poderia gerar a ideia de um determinismo social, este estudo contribui com a ideia de que ao fornecer o capital cultural e habitus adequados e estratégias de mudança de habitus é possível promover a mobilidade social de indivíduos oriundos de classes

sociais desfavorecidas (Gupta, 2024; Custódio, 2022; Bray, 2023; Foltran e Oliveira, 2021; Nogueira, 2022) tornando-os “trânsfugas de classe” (Bourdieu, 1987, p. 235) ou “milagrosos” (Bourdieu, 1987, p. 312). Neste sentido, destaca-se o papel de organizações como estas no processo de transformação de habitus destes indivíduos.

É neste sentido que Bourdieu (1987) vai mostrar a dificuldade que esses indivíduos possuem para transformar suas realidades sociais. E quando ocorre, é com um custo emocional e físico que pode desmotivar tais indivíduos, conforme descreve Bourdieu (2008) e Lehmann, (2013). Isso ficou evidente quando os respondentes falam de sair da sua área de convivência para participar mais ativamente do projeto deixando de lado seus antigos amigos. Entretanto, para além do treino, a ideia de atuar sobre a reconfiguração do habitus é relevante porque eles orientam as escolhas, formas de pensar, agir e definem expectativas que vão nortear os indivíduos por grande período de tempo (Bourdieu, 1983; Thiry-Cerques, 2006; Bonnewitz, 2002). Isso é visto nas entrevistas quando alguns deles dizem como foi mudado o pensamento e a prática sobre a educação após o ingresso no projeto E isso foi “o divisor de águas” para a mudança, buscando maior nível de formação, empreendendo, etc. A mudança de habitus é mais eficaz do que o simples treinamento também porque ele é mais durável (Bourdieu, 2009) e fornece ao indivíduo as possibilidades de ação e escolhas em contextos diferentes já que eles levam consigo os “habitus” apreendidos na sua trajetória e especialmente no projeto. Alguns deles dizem que levam os aprendizados no projeto até hoje e repassam para seus filhos.

Apesar da dificuldade de mudanças de habitus, pela sua própria composição, e neste sentido Jin e Ball (2019) destacam essas dificuldades, este estudo mostra como fatores externos ao indivíduo podem ser eficazes na mudança de vida dos indivíduos oriundos de contextos sócias desfavorecidos como descreve Gupta (2024). Na concepção deste autor, é possível desenvolver nestes indivíduos o que ele denominou de habitus treinado como forma de reformular a forma de pensar e agir desses indivíduos que podem leva-los a desenvolver novas expectativas e práticas que mudam a perspectiva de vida e de suas carreiras. Veja que neste estudo, os respondentes mudaram especialmente a forma de pensar sobre o papel da educação e atuaram de forma diferente sobre isso, e tiveram a mudança que entendiam ser possível, tornando conquistas antes inacessíveis a eles, mas agora no “espaço de possíveis” (Bourdieu, 2008).

Além da mudança de habitus, o projeto também fornece aos participantes as possibilidades de aquisição dos diversos tipos de capital descritos por Bourdieu (1986). Do ponto de vista do capital cultural, a convivência com outros estudantes, professores e participação em eventos, bem como o aumento da autoestima que levou alguns deles a buscar o ensino superior, torna possível o aumento do capital cultural que é o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, inclusive linguística que o indivíduo possui (Bourdiue, 1986; Thiry-Cherques, 2006; Coleman, 1988; Klimczuk, 2015). Dos indivíduos participantes, de uma situação de vulnerabilidade com dificuldades de manter a frequência à escola, dois deles já possuem ensino superior, sendo que apenas 1 deles ainda está com ensino médio incompleto. Como dito anteriormente, a mudança no habitus pode afetar as disposições dos indivíduos levando-os a escolhas e práticas mais adequadas ao alcance de objetivos que antes eles nem vislumbravam (Bourdieu, 1983; Turley et al., 2007; Irwin; Elley, 2013; Baird et al., 2008).

Outro relevante aspecto que o projeto proporciona aos estudantes é o aumento de seu capital social. Os alunos relatam a ampliação de suas redes de relacionamento a partir do momento que passaram a participar do projeto. A frequência às aulas, as competições das quais eles participam, que permitem encontrar novas pessoas e formar novas redes possibilitam essa ampliação do capital social desses indivíduos que relatam o círculo restrito de amizades antes do projeto. E ainda que eles declarem a existência desses amigos antigos, do ponto de vista de

Bourdieu (1986), essas relações, a princípio não poderiam ser convertidas em capital econômico e nem cultural como o estar no projeto proporciona.

Por fim, o projeto também traz consigo, a partir das mudanças anteriormente mencionadas, a possibilidade de ampliação do capital econômico. Essa mudança deve ser pensada a partir do contexto anterior desses agentes, conforme mencionado anteriormente no texto: baixa autoestima, vulnerabilidade social, pouca expectativa de formação, etc. O projeto proporciona aos indivíduos, além das mudanças de habitus e valores, a real possibilidade de desenvolver habilidades que podem ser utilizadas tanto em competições quanto na prática profissional fora das lutas. Dos participantes do projeto, dois atuam como educadores físicos e são empreendedores no ramo de luta. Um deles ainda é lutador de MMA, fruto do que desenvolveu no projeto. E mora fora do país. Para além dos aprendizados, o projeto consegue abrir portas para a mudança na situação econômica desses participantes.

Por fim, destaca-se que a mudança de habitus é um processo complexo e que a família tanto pode favorecer este processo como pode atuar como restrição. Neste sentido, o envolvimento dos indivíduos com outras organizações que forneçam aos indivíduos de classes menos favorecidas que orientem na formação de habitus que sejam mais adequados para o sucesso na carreira profissional pode ser fundamental neste processo. Isto levaria a ampliar o processo de inculcação desses novos habitus que poderiam levar à mudança de compreensão que pode reverberar na mudança das escolhas e da condição social (Andersen; Jæger, 2015; Tavakoli et al., 2017). Desta forma, os achados deste estudo reforçam as perspectivas de Bray (2023), Gupta (2022), Ghosh e Bray (2020) que sinalizam a necessidade de outras organizações que possam favorecer o desenvolvimento de novos habitus e fornecedoras de capitais culturais, especialmente, que levem à mudança do indivíduo que possa promover a sua mudança social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma abordagem qualitativa com uso da história oral, os resultados deste estudo mostram que apesar das dificuldades de mudanças de habitus formados no seio familiar, é possível forjar novos habitus em indivíduos oriundos de classes desfavorecidas, como forma de municiá-los com os recursos de habitus e capitais necessários para ocupar espaços que anteriormente lhes eram negados por falta desses elementos.

Os resultados também indicam o papel relevante de organizações diferentes do sistema de ensino formal na reelaboração dos habitus e fornecimento de capitais para esses indivíduos. Diferentemente da ideia de apenas treiná-los, estas “organizações paralelas” podem ser muito úteis neste processo, o que pode contribuir com as mudanças necessárias na forma de pensar, agir, compreender o mundo e as expectativas desses indivíduos. Neste sentido, este trabalho traz mais esta contribuição. A maioria dos estudos focam no sistema de educação formal e preferencialmente no ensino superior. Este estudo destaca o papel de organizações fora desse sistema como promotora de mudanças nos habitus desses indivíduos.

Além disso, este estudo também contribui com a sociedade e o estado na medida em que mostra como ações sobre o habitus de indivíduos de classes desfavorecidas podem ser mais úteis do que apenas o treinamento para desenvolver habilidades específicas (estas não devem ser desprezadas). Mas atuar sobre o habitus e forjar habitus mais coerentes com as necessidades da sociedade e de como obter autonomia e sucesso podem ser úteis pois os habitus podem orientar os indivíduos para além da sala de aula e em diferentes contextos, dando-lhes ferramentas e autonomia para escolhas mais adequadas.

Embora os resultados desta pesquisa tenham fornecido importantes contribuições para a compreensão da transformação de habitus e aquisição de capitais por jovens em situação de vulnerabilidade social, são identificadas algumas limitações. A primeira delas é o fato de termos investigado apenas os casos de sucesso que passaram pelo projeto. Estudos futuros poderão

investigar os casos que não foram bem sucedidos como forma de identificar aspectos que devam ser melhorados no projeto. Apesar de bem fundamentada, a quantidade de alunos entrevistados pode ser considerada pequena. Estudos futuros deverão ampliar o número de alunos bem sucedidos para compreender os reais efeitos do projeto na formação de novos hábitos. O projeto está localizado em um único lugar, o que impede generalizações. Outros projetos dessa natureza podem ser analisados como forma de reforçar os achados neste estudo como forma de potencializar os efeitos sobre maior número de indivíduos em situação de vulnerabilidade.

5. REFERÊNCIAS

ANDERSEN, I. G.; JAEGER, M. M. Cultural capital in context: heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. **Social Science Research**, v. 50, p. 177-188, 2015

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para as políticas públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002.

BENTO, E. G.; NOGUEIRA, M. DE O. Longevidade escolar de estudantes de camadas populares na pós-graduação stricto sensu. *Educação*, 49(1), e4/ 1–27, 2024

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**, Paris, Éds. de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **The inheritors: French students and their relation to culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. (Org.). **Power and ideology in Education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 487-511

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **Um convite à sociologia reflexiva**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986. p.241-258

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Capítulos 2 e 3.

- BRAY, M. Shadow education in Asia and the Pacific: Features and implications of private supplementary tutoring. In *International handbook on education development in the Asia-Pacific* (pp. 159–181). Singapore Nature, 2023
- COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988
- CUSTÓDIO, S. J. Dos mestres pedreiros de Bourdieu à rua dos pedreiros: habitus, direito à universidade no Brasil. SciELO Preprints, 2022
- FOLTRAN, E. P.; OLIVEIRA, R. de C. da S. A graduação em EAD e a mudança do habitus do egresso do curso de Pedagogia. *Interfaces da Educação*, v. 12, n. 36, 2021
- GODDARD, A. Accountability and accounting in the NGO field comprising the UK and Africa – A Bordieusian analysis. *Critical Perspectives on Accounting*, v. 78, 2021
- GONZÁLEZ-HERAS, A. The perspectives of social capital, part I. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (74), pp. 121–131, 2022
- GUPTA, A. *Coached habitus*: Mapping the role of shadow education in shaping students' educational trajectories. *British Educational Research Journal*, online, 2024.
- GHOSH, P.; BRAY, M. School systems as breeding grounds for shadow education: Factors contributing to private supplementary tutoring in West Bengal, India. *European Journal of Education*, v.55, n. 3, pp.342–360, 2020.
- JÆGER, M. M.; MØLLEGAARD, S. Cultural capital, teacher bias, and educational success: new evidence from monozygotic twins. **Social Science Research**, v. 65, p. 130-144, 2017
- JIN, J.;BALL, S. J. Precarious success and the conspiracy of reflexivity: questioning the 'habitus transformation' of working-class students at elite universities. *Critical Studies in Education*, 62(5), 608–623., 2019
- KLIMCZUK, A. Cultural Capital. **The Wiley Blackwell Encyclopedia of Consumption and Consumer Studies**. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2015. p.1–3.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. 2005.
- LEHMANN, W. Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, v.87, n. 1, pp.1-15, 2013.
- NOGUEIRA, D. B. Narrativas de vida de empreendedores e cultura da inspiração: percursos trilhados e trajetos emergentes. *Kerygma*, v. 17, n. 1, p. e01527-e01527, 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002.

PEÑA CORTÉS, O. N. **A inter-relação bourdieusiana: habitus, campo e capital**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SCARTEZINI, N. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, 2011.

SILVA, H. C. X. M.; FERNANDES, M. C. da S. G. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 156-174, 2019.

SILVA, L. P.; CASTRO, M. A. R.; LOPES, T. H. C. R.; CASTRO, C. R. Relation between social origin and academic performance in Brazilian higher education between te years 2008-2013. *Revista Gestão e Planejamento*, v. 22, p. 481-496, jan./dez. 2021

TAVAKOLI, F. H.; PAHLAVANNEZHAD, M. R.; GHONSOOLY, B. A mixed methods study of the relationship between cultural capital of senior high school English teachers and their self-efficacy in Iran’s English language classrooms. **Sage Open**, v. 7, n. 3, jul./sept. p. 1-16, 2017

TAVARES NETO, J. Q; CRUVINEL, P. H. M. A mudança do habitus das instituições federais de ensino superior através de políticas públicas inclusivas: a necessidade de ir mais além. *Revista de Direito Brasileira*, v. 27, n. 10, p. 398-411, 2020

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27–55, jan. / fev. 2006.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, n. 3, p. 20–27, set. 2009.

TINKLER, A.; TINKLER, B. Building Social Capital Through Community-Based Service-Learning in Teacher Education, *Journal of Community Engagement and Higher Education* v. 12, n. 2, pp. 44-58, 2020

TURLEY, R. N. L.; SANTOS, M.; CEJA, C. Social origin and college opportunity expectations across cohorts. **Social Science Research**, v. 36, n. 3, p. 1200-1218, 2007

VASSENDEN, A.; JONVIK, M. Capital cultural como um ativo oculto: cultura, igualitarismo e encontros sociais entre classes em Stavanger, Noruega. *Sociologia Cultural* , v.13, n. 1,pp. 37-56, 2019)

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, n. 19, p. 95–110, nov. 2002.