

Maria José Braga Viana

LONGEVIDADE ESCOLAR EM FAMÍLIAS DE CAMADAS
POPULARES: ALGUMAS CONDIÇÕES DE
POSSIBILIDADE

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Belo Horizonte

1998

Maria José Braga Viana

LONGEVIDADE ESCOLAR EM FAMÍLIAS DE CAMADAS
POPULARES: ALGUMAS CONDIÇÕES DE
POSSIBILIDADE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

1998

Banca Examinadora

.....
Profa. Dra. Maria Alice Nogueira (Orientadora)

.....
Prof. Dr. Geraldo Romanelli

.....
Profa. Dra. Nadir Zago

.....
Profa. Dra. Maria das Graças de Castro Sena

.....
Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista

" (...) Pero es preciso ir mas allá de estas falacias, ya que, si bien el becario es una excepción, son justamente las condiciones que han hecho posible esta excepción las que particularmente nos interesan, puesto que, si consiguiésemos descorticarlas, quizás estaríamos en mejores condiciones de contribuir a frenar esa enorme matanza de los inocentes que alimenta sin cesar el flujo de poblaciones orientadas, en el mejor de los casos, hacia los oficios menos valorados y peor remunerados de nuestras sociedades. ¿ Cuáles son los principales mecanismos en virtud de los que determinados estudiantes que, en razón de sua origen social y, correlativamente, de su capital cultural de origen, parecían destinados a ser excuidos escolarmente logran remontar e invertir tan siniestro destino? " [Uria (1995), refletindo sobre a história de vida de Albert Camus, particularmente sobre a bem sucedida trajetória escolar desse romancista argelino, oriundo de uma família popular]

INTRODUÇÃO

OBJETO DE ESTUDO

O sucesso escolar “inesperado” ou “estatisticamente improvável” nas camadas populares, constitui o tema desta tese de doutoramento. No contexto desse trabalho, toma-se como principal indicador de sucesso *o acesso ao curso superior*. Sucesso escolar é aqui entendido, então, como *permanência no sistema escolar* até esse grau de ensino.

Buscar-se-á compreender o que tornou possível uma escolarização prolongada a indivíduos, cuja probabilidade de chegar à Universidade é estatisticamente reduzida. Pretende-se, assim, elucidar as razões e as modalidades de destinos escolares atípicos, de escolaridades excepcionais para o meio social de pertencimento.

A construção de tal objeto de pesquisa tem origem no trabalho de autores que, mediante investigações empíricas importantes, vêm abordando a mesma questão de maneira inovadora e original. O primeiro capítulo deste trabalho, realizará uma revisão destes estudos, onde são descritas suas diferentes perspectivas de análise e principais contribuições para a compreensão desta problemática.

Com exceção da pesquisa de Portes(1993),¹ todas as outras foram realizadas no contexto da sociedade francesa. Uma imersão neste campo de investigação, deve, portanto, se interrogar sobre as condições específicas de longevidade escolar noutro

¹ Nicolaci-da-Costa, ainda que tenha desenvolvido estudos sobre as camadas populares, não trabalhou *empiricamente* com o tema do *sucesso escolar* dessas camadas. Ela própria afirma que faz uma “primeira análise para um problema tão complexo” e atribui “estatuto de esboço” à sua análise sobre o tema, “através de um raciocínio fundamentado na literatura”(Nicolaci-da-Costa, 1987, p. 43-44). É por essa razão que essa autora não está incluída *nessa parte do nosso trabalho*.

contexto, o da realidade brasileira e nas condições específicas de vida das camadas populares no Brasil.

A problematização desse tema e sua transformação em objeto de estudo, no Brasil, é ainda embrionária. Nicolaci-da-Costa(1987) pondera sobre essa questão:

“Parece que o sucesso escolar do sujeito das camadas populares tem o potencial de roubar-lhe não somente a identidade cultural, mas também o estatuto de problema a ser tomado como objeto de estudo” (Nicolaci-da-Costa, 1987, p. 54).

Daí nossa busca quase que exclusiva de referências na literatura francesa, onde essa problemática vem sendo objeto de todo um investimento de pesquisa por parte de sociólogos da educação. No entanto, mesmo no contexto francês, a produção de conhecimento nesse campo é recente e ainda incipiente.

Temos consciência de que, enveredar por esse caminho de investigação, constitui-se num empreendimento portador de possibilidades, mas também de dificuldades e riscos. A ausência de uma literatura nacional sobre o tema; as referências teóricas que o abordam e refletem a partir de situações sociais específicas de outra sociedade, no caso, a francesa; a inexistência de um paradigma teórico, decorrente da própria novidade e originalidade do tema, são dificuldades que não desconhecemos. Nossa tarefa, para suprir essas lacunas, tem sido a de ir construindo explicações com as referências de que dispomos, que são fecundas, mas dispersas.

A seguir, tentaremos esboçar uma definição mínima do que sejam “*camadas populares*”, cuja conceituação mais elaborada não figura como objetivo desse trabalho. O significado da noção de *classes sociais* em geral, e de *camadas populares* em particular, assim como o uso desses termos, estão hoje vinculados ao debate contemporâneo acerca de determinados temas. Segundo (Bosc, 1993), os principais temas desse debate são: a natureza das clivagens sociais, a configuração das classes, a homogeneidade cultural ou a persistência das diferenciações, as indagações acerca do declínio do antagonismo de classe.

Destaco, a partir daí, os dois pontos principais, sobre os quais me apoiei, para expressar o entendimento do que sejam as *camadas populares*.

Em primeiro lugar, no contexto da discussão sobre a “natureza das clivagens sociais”, em oposição a critérios tradicionais de delimitação de classes - centrados na posse/não posse dos meios de produção, no processo econômico de produção de riquezas - considerados hoje insuficientes e/ou inadequados, a ênfase se desloca atualmente para a *complexidade da realidade de classe* e, portanto, para as suas diferentes dimensões (Bosc,1993; Clerc,1996; Sader e Paoli, 1986). Nesse sentido, surge a necessidade de que as análises articulem à noção de classe social, diferentes dimensões, como as famílias, as etnias, as culturas, os espaços, o estilo de vida, o processo de escolarização. O estudo da relação das *famílias de camadas populares* com a escola, por exemplo, situa-se nesse campo aberto de possibilidades.

Por outro lado, a noção de camadas populares em geral e, particularmente, de camadas populares brasileiras, deve considerar, simultaneamente, duas dimensões: a de uma certa homogeneidade, mas também, e sobretudo, uma grande heterogeneidade *interna*. Bosc(1993) aborda a questão da diversidade social e cultural numa sociedade complexa², considerando dois grandes momentos: o do final do século XIX-início do século XX e o que começa a partir da primeira metade do século XX. No primeiro momento, as classes populares urbanas apresentam as seguintes características que as aproximam: “um trabalho predominantemente manual, a dependência e a precariedade econômica, os fluxos internos de mobilidade, a coabitação espacial, a exclusão de lazeres mundanos e da cultura erudita”. Num certo sentido, ainda segundo o autor, “elas formam um universo social relativamente homogêneo: linguagem, condição juvenil, lazeres dominicais, formas de sociabilidade” (p.167). Nesse primeiro momento, Bosc considera que “os homens fazem parte de universos sociais nitidamente separados”(p.165).

Mesmo considerando as transformações mais recentes da economia e dos modos de vida e, porisso, a possibilidade de atenuação das diferenças entre as classes sociais (Bosc, 1993; Débrousses e Peloille, 1996; Sicot, 1996), parece que algumas dessas

² O autor trata dessa temática direcionada especificamente para o caso das camadas populares, no capítulo 8, “Clivages socioculturelles et classes populaires”, da sua obra *Stratifications et transformations sociales*, p. 165-180.

características “homogeneizadoras”, consideradas no seu sentido geral, são, ainda hoje, pertinentes para identificar as camadas populares. No caso de nossa pesquisa, selecionamos universitários oriundos de famílias com dificuldades econômicas, com baixo nível de escolaridade e cujos pais exerciam no momento da entrevista, ou exerceram no passado (caso de falecimento), ocupações predominantemente manuais.

No entanto, a pesquisa mostrou que, mesmo se nos ativermos apenas aos indicadores de classe tradicionais, acima referidos, as famílias investigadas, apresentam certa heterogeneidade. O nível de dificuldade econômica, por exemplo, mostrou-se distinto entre elas. Bosc (1993) afirma, por outro lado, que, apesar de sua relativa homogeneidade, as classes populares já formavam, na virada do século XIX para o século XX, um conjunto internamente diferenciado, sob determinados aspectos: “o estatuto econômico opunha artesãos e comerciantes aos operários e carregadores; os assalariados se distinguiam do mundo da domesticidade” (p. 167).

Sader e Paoli(1986), investigando o pensamento sociológico brasileiro sobre as “classes populares” urbanas no Brasil³, apontam com muita ênfase para a dimensão da heterogeneidade que essas classes apresentam. A fonte de pesquisa dessa investigação constuiu-se de textos de ensaístas políticos e pesquisadores da academia sobre

“os trabalhadores, os operários, os subalternos, os populares, os habitantes de periferias, favelas e subúrbios, os migrantes, os mobilizados em sindicatos e os participantes de movimentos sociais urbanos como um corpo de pessoas e grupos que, *juntos*, formam para o pensamento sociológico uma “categoria”, uma “estrutura” ou uma “prática coletiva” no interior de relações com outros grupos que lhe são antagônicos (Sader e Paoli, 1986, p. 39).

Uma das conclusões mais enfáticas da pesquisa de Sader e Paoli é a de que um dos traços marcantes dessas camadas é a heterogeneidade de sua composição. Verificou-se uma “diversidade cultural, racial e profissional”, uma enorme diferenciação interna, advinda de experiências diversas de dominação, de práticas culturais e de processos de trabalho.

³ Esses autores admitem similitude de conclusões dessa pesquisa com as de outros estudos que investigam sobre os trabalhadores rurais.

Essa diversidade na composição das camadas populares brasileiras, verificada na pesquisa, leva os autores a salientar a dificuldade de sua conceituação (e, por conseguinte, a necessidade de mudança nas formas de sua abordagem):

“Não é por acaso que o termo “classes populares”, com toda a sua imprecisão, venha se insinuando no lugar do antigo rigor com que se pretendia delimitar as fronteiras de cada classe. (...) A noção de classes populares está aí portanto indicando um problema não resolvido (Sader e Paoli, 1986, p. 59).

Em suma, para concluir acerca desse breve esboço do significado de *camadas populares*, retomamos e enfatizamos dois pontos. Em primeiro lugar, o de que a complexidade da realidade contemporânea das classes, incluindo aí sua heterogeneidade, demanda novas formas de abordagem. Em segundo lugar, o da simultânea homogeneidade e heterogeneidade das camadas populares, com destaque para a dimensão da heterogeneidade.

Um conjunto de perguntas norteou nosso trabalho. O que possibilitou a esses indivíduos, cuja história escolar está sendo investigada, chegar à Universidade? Em que consiste e como se expressa a presença familiar nesses itinerários escolares? Em que a configuração familiar destes indivíduos se diferencia de características mais gerais das famílias populares? Quais os sentidos que uma escolarização prolongada assume para estes pais e estes filhos? Através de que tipos de relações intergeracionais e intersubjetivas, esses processos de mobilidade social e cultural se dão? Noutros termos, quais os custos subjetivos dessa mobilidade? Existem outros grupos de referência, para além do familiar, que se constituíram em modelos impulsionadores dessas trajetórias? Como esses indivíduos concebem e se posicionam em relação ao futuro e como se utilizam do tempo na construção de sua escolarização?

Nosso objetivo geral é descrever as diferentes *configurações familiares*, (e, quando possível, configurações sociais mais amplas)⁴ que, segundo nossas hipóteses,

contribuem para explicar a sobrevivência de alguns sujeitos das camadas populares no interior do sistema de ensino, realizando o que Laacher (1990) denomina de “trajetórias completas”. Essas configurações são o resultado do entrelaçamento interdependente dos seguintes *princípios ou traços orientadores de análise*⁵ selecionados para a pesquisa:

- 1.Os significados que a escola, em geral, e o acesso à Universidade, em particular, assumem para os pais e para os alunos-filhos;
- 2.As disposições e condutas, sobretudo dos alunos-filhos, em relação ao tempo;
- 3.Os processos familiares de mobilização escolar;
- 4.As influências de outros grupos de referência, exteriores ao núcleo familiar, enquanto modelos e oportunidades para uma escolarização prolongada;
- 5.Os modelos socializadores familiares como expressão dos tipos de presença educativa das famílias.

É na confluência de elementos extraídos do quadro teórico e de dados empíricos saídos da investigação, que se encontra a origem desses princípios.

Pressupõe-se a presença desses princípios ou traços nas histórias escolares em questão, de forma interdependente, contextualizada, relacional, e não com o caráter de fatores causais e determinantes. Nesta perspectiva, cada traço só pode ser compreendido *em contexto*, e a interpretação dos dados empíricos da pesquisa, só pode ser feita à luz da noção de interdependência.

Neste sentido, a inserção, por exemplo, de um jovem das camadas populares em grupos de convivência de classe média, *pode* se constituir num importante elemento impulsionador de sua longevidade escolar, mas somente no contexto da relação desse fenômeno com outros elementos da história pessoal e familiar desse jovem. Este mesmo tipo de convivência pode não ter a mesma consequência para outro jovem das camadas populares, nem as mesmas implicações em termos de seu destino escolar. Para que possa ser incorporado como elemento explicativo do sucesso escolar, tal fator teria que ser contextualizado em cada caso. Vale dizer que ele não tem valor “em si”. Isto significa,

⁴Optamos por trabalhar com um modelo de inteligibilidade dos dados empíricos inspirado na perspectiva de análise adotada por Lahire(1995) que, por sua vez, se fundamenta no conceito de *configuração social* de Norbert Elias.

⁵ A descrição desses traços será feita no segundo capítulo deste trabalho, que terá o seguinte título: *Princípios gerais estruturantes da análise*.

empregando os próprios termos de Bernard Lahire (1995, p. 35), buscar “as analogias profundas, as equivalências efetivas, a alquimia das relações concretas”.

A perspectiva de análise inspirada na noção de interdependência, presente no conceito de configuração social, implica, portanto, em considerar cada combinação específica de traços como um *caso singular*. “Os casos singulares, não menos que os casos típicos, são produtos de situações sociais” (Lahire, 1995, p. 11), e, portanto, podem ser trabalhados numa perspectiva sociológica. Assim, num trabalho desse tipo, não se pode pretender representatividade estatística.

Exemplo precioso deste tipo de análise, é a que Norbert Elias desenvolve acerca da vida de Wolfgang Amadeus Mozart, músico educado numa “sociedade de corte” (Elias, 1994).

Três dimensões básicas, ou três esferas diferenciadas e interdependentes de pesquisa, configuram este objeto de estudo: a família, o filho-aluno, a escola.

A família

Admitimos, como ponto de partida, que *as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos*, de modo diferenciado, ainda que nem sempre facilmente visível e nem sempre voltado explícita e objetivamente para tal fim. Identificar algumas formas desta presença, é uma das ambições deste trabalho.

A posição específica do filho-aluno

O sujeito desempenha um papel específico e ativo na construção do seu sucesso escolar, conforme as pesquisas referidas vêm demonstrando. Ele manifesta uma autodeterminação e dá mostras de um investimento pessoal na sua escolarização, que, embora produzidos no contexto da família, são *seus*. Em alguns casos, a mobilização dos filhos em torno de um projeto escolar, expressa a interiorização do desejo dos pais de vê-

lo ir longe nos estudos. Já em outros casos, é “apesar dos pais” que eles se engajam num movimento de emancipação cultural e social através da escola. A gênese da autodeterminação do filho é, portanto, diferenciada e sua mobilização, material e subjetiva, é condição de sucesso escolar (Terrail, 1990; Rochex, 1995).

Para possibilitar uma reflexão sobre a dimensão do papel específico e relativamente autônomo do filho-aluno numa situação de longevidade escolar atípica, tomamos um aspecto da história escolar de Júlia e André, dois de nossos entrevistados. Enquanto, tanto o pai de Júlia, quanto o André, insistem em reproduzir algumas características fundamentais de suas origens, de sua história, os filhos apresentam uma forte disposição para se emancipar delas. Disposição que se materializou em práticas e estratégias escolares bem claras, geradoras, inclusive, de sérios conflitos com os pais.

A escola como fator dinâmico: a relação família - escola como referência

Segundo De Singly (1993), entre a família e a escola há, nas sociedades ocidentais e em períodos mais recentes, uma “interdependência historicamente construída”, a partir de processos estreitamente interligados. Terrail (1997), por sua vez, também constata uma “imbricação de territórios entre vida familiar e atividades escolares” e advoga a favor de uma “sociologia da socialização”, com uma perspectiva globalizante que ultrapassasse os limites das especializações tradicionais dos dois campos disciplinares, a Sociologia da Educação e a Sociologia da Família (1997, p.67). Chauveau e Rogovas-Chauveau (1992) preferem falar de uma “dinâmica, ao mesmo tempo social e cognitiva, que age no triângulo filho-escola-pais”. Estes últimos autores propõem a “interface escola-família” como um objeto novo da Sociologia da Educação.

De diferentes perspectivas, todos esses autores nos advertem que, para pensar a escola como uma das dimensões do nosso objeto de estudo, é necessário pensá-la, sobretudo, na sua interdependência com a família. A escola entra na dinâmica da produção do sucesso escolar como ator ativo, por exemplo, enquanto instância que estabelece parâmetros de sucesso. A exigência de um tipo particular de sujeito, portador de determinadas disposições racionais, cognitivas, culturais e morais, constitui, em nosso entendimento, um desses parâmetros. Outro parâmetro é a centralidade que ela assume

na vida dos indivíduos e das famílias, enquanto produtora de identidade, identidade negativa para quem dela está excluído (Terrail, 1984).

Não ignoramos, portanto, que questões especificamente ligadas à escola e seu funcionamento, estão embutidas nas configurações de sucesso escolar que investigamos, tais como: propostas curriculares, procedimentos metodológicos, critérios de avaliação, relação professor-aluno. No entanto, não constituiu objetivo desse trabalho, investigar diretamente as formas da presença dessas dimensões nas biografias de nossos entrevistados. Nesse sentido é que nenhum profissional de escola foi abordado, nenhum registro escolar, consultado. A escola aparece em nosso trabalho de forma indireta, como figura importante de bastidores, pressupondo-se a existência da “imbricação de territórios” família-escola, acima referida.

METODOLOGIA

Procedimentos adotados

“Apesar de repetidas tentativas, a entrevista parece resistir à formalização metodológica; na prática ela parece fundada num saber-fazer artesanal, uma arte discreta de *bricolage*. Quando um método é exposto, é sob a forma de um modelo abstrato, bom, mas dificilmente aplicável, enquanto as maneiras de fazer realmente utilizadas se escondem na sombra, envergonhadas, culpadas de não se sentirem apresentáveis” (Kaufmann, 1996, p.7).

A nossa fonte básica de dados é a *entrevista*. Realizamos entrevistas com universitários, na sua Universidade de origem, e com suas respectivas famílias, na sua residência.

A entrevista com a família foi direcionada para a pessoa que, no encontro com o universitário-filho, se mostrara, por alguma razão, figura de destaque em seu processo de escolarização. Aconteceu sempre de ser o pai ou a mãe esta figura. No entanto, com

frequência, outras pessoas da família também participaram da entrevista, assim como a própria universitária.

A entrevista efetivamente realizada foi o resultado de uma combinação de perguntas abertas e semi-diretivas, centradas nas *histórias escolares* dos universitários. Nesse sentido, ela tem também uma dimensão biográfica. A investigação de dados das trajetórias escolares teve uma finalidade instrumental, na medida em que buscávamos, através delas, olhar para os pontos que nos interessavam. Os princípios estruturantes da análise definidos para a pesquisa formaram o eixo das entrevistas.

Informações sobre os avós foram também buscadas, não diretamente, mas através dos depoimentos dos filhos e netos. Acreditamos, como Laurens(1992), que algumas práticas e significados escolares, só se tornam compreensíveis, quando colocados no contexto da genealogia familiar.

A primeira entrevista foi realizada em julho de 1995, durante o segundo ano de curso do doutorado, e a última, em dezembro de 1996. Em dois casos, o de Ângela e o de Luís, repetiu-se, no ano de 1997, uma entrevista com o próprio universitário, com o objetivo de complementar informações. O processo de elaboração e encaminhamento prático das entrevistas aconteceu, portanto, no mesmo movimento de construção do objeto de pesquisa. Este não tem sofrido, durante sua gestação, reformulações radicais, “mudanças de rota” drásticas; mas um afinamento progressivo. O processo, trabalhoso e denso, de definição dos parâmetros ou princípios de análise, representou um momento importante deste afinamento.

Os sujeitos da pesquisa

Sendo nosso indicador de *sucesso escolar*, a chegada ao 3º grau, definimos como critério básico de escolha dos entrevistados, serem eles universitários. Dois alunos de pós-graduação, um *lato sensu* e outro *stricto sensu*, foram incorporados no processo, via indicação, porque apresentavam exatamente o perfil de sujeito que buscávamos, com a vantagem de apresentarem uma resistência maior à seleção escolar. Como já afirmáramos, as trajetórias escolares longas expressam, nas camadas populares,

situações que fogem aos destinos prováveis para a média dessa população. Elas significam

“...uma perspectiva privilegiada para compreender, revivendo toda a trajetória, as condições sociais de realização destas escolaridades diferenciadas nas camadas populares” (Laacher, 1990, p. 30).

Entrevistamos 5 estudantes universitários e 2 pós-graduandos, sendo 5 mulheres e 2 homens. Os universitários eram alunos dos seguintes cursos e instituições: Medicina da UFMG; Geografia da UFMG; Economia da PUC-MG; Psicologia da FUNREI e Filosofia da FUNREI. Quanto aos sujeitos que eram pós-graduandos, um era aluno de curso de Psicopedagogia, a nível de especialização, da UEMG, e outro era aluno de curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.⁶

A escolha dos entrevistados deu-se através de dois tipos de procedimento. O primeiro, por indicação de colegas de trabalho e de professores e colegas do Curso de Doutorado. Orientamo-nos, neste caso, por uma tendência da pesquisa no campo das ciências sociais, que é a de considerar a via das *indicações* como uma alternativa legítima e pertinente de escolha de sujeitos para a pesquisa. Vaitsman(1994), pesquisadora brasileira dos temas da família, casamento e identidade, na perspectiva da sociologia e da antropologia, comenta o seguinte a este respeito:

“Seguindo uma sistemática bastante usual em pesquisas sobre os universos familiares, conhecidos meus indicaram pessoas para serem entrevistadas que, por sua vez, me indicaram outros conhecidos” (Vaistman, 1994, p. 85).

Uma lista de 40 bolsistas de trabalho da FUNREI, do ano de 1996, constituiu-se como a segunda fonte. A existência de um trabalho de triagem institucional de alunos, ainda que para outros fins, fornecia-nos uma lista de sujeitos com as características

⁶ UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais; PUC-MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; FUNREI: Fundação de Ensino Superior de São João del Rei; UEMG: Universidade Estadual de Minas Gerais.

sociais que demandávamos. O questionário aplicado e a entrevista realizada no processo de seleção dos referidos bolsistas, confirmaram tratar-se de jovens oriundos de famílias de baixa renda e com baixos níveis de escolarização. Além disso, tínhamos acesso a dados identificatórios importantes desses bolsistas, como ocupação, renda e nível de escolaridade dos pais, renda do próprio aluno (quando havia), local de moradia, número e escolaridade dos irmãos, curso que frequentava na FUNREI.

PLANO DE TRABALHO

O trabalho será constituído de duas partes.

Da primeira constarão, além dessa *Introdução*, os seguintes capítulos: o primeiro, que fará uma revisão de estudos que problematizam a escolarização das camadas populares, e o segundo, que apresentará uma proposta de parâmetros para a interpretação dos dados empíricos.

A matéria básica da segunda parte será a análise das sete biografias escolares de nossos entrevistados - constituindo, cada uma, um capítulo autônomo -, que serão agrupadas segundo critérios de afinidade, no plano das trajetórias e das relações familiares. Nesse sentido, sua sequência obedecerá à ordem que se segue. As histórias de André e Júlia, que se apresentaram mais irregulares e foram construídas num contexto de relações intergeracionais conflituosas, comporão, respectivamente, os capítulos 3 e 4 da tese. O capítulo 5 versará sobre a história escolar de Catarina, entendida como uma situação intermediária: inserida em circunstâncias familiares mais estáveis do ponto de vista das relações com os pais, caracterizou-se por se processar de forma extremamente acidentada. Finalmente, as biografias de Helena, Ângela, Luís e Olga, mais regulares e produzidas em circunstâncias familiares favorecedoras de longevidade escolar, comporão, respectivamente, os capítulos 6, 7, 8 e 9.

As *conclusões* comporão também a segunda parte do trabalho.

RESUMO

Nesse trabalho busco compreender o sucesso escolar, estatisticamente improvável, de jovens oriundos de famílias de camadas populares. Estou qualificando de *sucesso escolar*, situações de permanência no sistema escolar e tomando como indicador desse fenômeno o acesso ao ensino superior.

Inspirei-me em autores, basicamente estrangeiros, que desenvolveram, recentemente, pesquisas empíricas importantes e que, de forma inovadora, investigaram a mesma problemática (Lahire, 1995; Laurens, 1992; Portes, 1993; Rochex, 1995; Terrail, 1990; Zérroulou, 1988).

Três esferas diferenciadas, mas estreitamente relacionadas, configuram o objeto de pesquisa: a família, o filho-aluno, a escola.

Os dados empíricos, extraídos de entrevistas com cinco universitários e dois pós graduandos e suas respectivas famílias, foram trabalhados numa perspectiva de *interdependência de fatores*; mais especificamente, a partir de um modelo de inteligibilidade ancorado na noção de *configuração social* (Lahire, 1994, 1995; Elias, 1991, 1994).

Nesse sentido, identificamos sete *configurações singulares* de longevidade escolar, que foram reconstituídas a partir de um trabalho de tecitura de interdependências entre os seguintes traços ou princípios pertinentes de análise, previamente estabelecidos: sentidos atribuídos à escolarização pelas famílias e filhos-alunos e tipos de relações intersubjetivas e intergeracionais que se instalaram, mediados pelo sucesso escolar alcançado; disposições temporais dos sujeitos e suas famílias; modelos socializadores familiares; tipos de mobilização escolar familiar; referências exteriores ao núcleo familiar no sentido estrito.

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE

INTRODUÇÃO.....02

CAPÍTULO I

Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso.....15

CAPÍTULO II

Princípios gerais estruturantes da análise.....44

SEGUNDA PARTE:

Configurações singulares de longevidade escolar

CAPÍTULO III

André.....81

CAPÍTULO IV

Júlia.....110

CAPÍTULO V

Catarina.....136

CAPÍTULO VI

Helena.....168

CAPÍTULO VII

Ângela.....190

CAPÍTULO VIII

Luís.....215

CAPÍTULO IX

Olga.....240

CONCLUSÕES.....266

BIBLIOGRAFIA.....288

CAPÍTULO I

NOVAS ABORDAGENS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES: UMA REVISÃO DE ESTUDOS RECENTES ACERCA DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE SUCESSO

INTRODUÇÃO

O processo de construção de um objeto de pesquisa colocou-nos em contato com uma literatura que evidencia a emergência de um campo novo de estudos em Sociologia da Educação. O nosso ponto de partida é uma curiosidade acerca do significado da escola para as camadas populares em geral e, em particular, para aqueles segmentos dessas camadas que conseguem desenvolver uma sobrevida escolar que os faz chegar até à Universidade. Mais especificamente, trata-se da busca de elementos que possibilitem avançar na compreensão dessas escolaridades de "sucesso", consideradas atípicas.

Este texto propõe-se a fazer a revisão de uma literatura recente e basicamente estrangeira, que constitui uma nova problematização da questão da escolarização das camadas populares. De que forma estes autores abordam a escolarização das camadas populares? Quais são suas principais indagações? Quais as contribuições dessas pesquisas e em que se diferenciam entre si?

Esta revisão não esgota o conjunto dos estudos que problematizam a escolarização das camadas populares, ainda que, por serem recentes, sejam ainda em número relativamente reduzido. Entretanto, decidi-me por selecionar aqueles trabalhos que, frutos de pesquisas empíricas de porte, apresentam, reconhecidamente, grande relevância em seus resultados.

No Brasil, com perguntas semelhantes às que orientam os trabalhos acima referidos, e com base em alguns deles, a investigação de Portes(1993) insere-se também nesse novo campo de estudos.

O SUCESSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM QUESTÃO

1.OS CAMINHOS DO SUCESSO: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES DE SUPERESCOLARIZAÇÃO

Jean-Paul LAURENS(1992), doutor em Sociologia e professor da Universidade de Toulouse-Le Mirail, estudou trajetórias excepcionais de filhos de operários que tiveram acesso ao curso superior de engenharia. Este trabalho de pesquisa, concluído em 1990, foi desenvolvido no contexto de seu processo de doutoramento, sob orientação de Jean-Michel BERTHELOT. Laurens buscou os sujeitos de sua investigação em 13 Faculdades de Engenharia da região francesa de Midi-Pyrennés, no período de 1986 -1987.

Esse trabalho é fruto de uma metodologia que incluiu tanto uma abordagem quantitativa, num primeiro momento, quanto qualitativa, no segundo. O primeiro momento deteve-se na análise de 167 trajetórias, que foram reconstituídas com a ajuda de questionários. Um tratamento de tipo estatístico resultou na identificação de 3 tipos de trajetória escolar, relacionados a 3 tipos de práticas educativas familiares no interior da amostra. Nessa primeira parte, o autor dedicou-se ao estudo do "como" se processaram essas trajetórias. O segundo momento é o resultado da análise de 31 histórias de vida, quando então se estuda o "porquê" das trajetórias de sucesso, ou "as razões pelas quais estas famílias operárias puderam, contra toda expectativa, desenvolver esta ambição social das mais singulares e as trajetórias que daí procederam" (Laurens, 1993, p.3).

O autor mostra, a partir de dados estatísticos mais gerais, que dentre os 376000 filhos de operários que nasciam, a cada ano, no início dos anos 60, na França, apenas aproximadamente 700 diplomavam-se engenheiros, a cada ano, no final dos anos 80. Assim, a chance, para um filho de operário, de ter acesso ao título de engenheiro é, portanto, de 1 em 500. Nesse contexto, tornar-se engenheiro, supõe uma trajetória "singular, atípica, extrema, marginal, excepcional" (Laurens, 1993, p.2).

Quem são as exceções sociais que materializam esse sucesso escolar? Qual é

o seu perfil? Quem são os seus pais? Qual é o seu itinerário? (Laurens, 1992, p.13). Como estes filhos de operários puderam escapar à sorte que é geralmente aquela de seu meio? (1992, p. 39). Essas são as questões que estão no ponto de partida das investigações do autor e que, a seu ver, a Sociologia da Educação jamais tentara antes resolver.

Segundo Laurens (1992), "os caminhos do sucesso" residem nas práticas educativas familiares de super-investimento escolar¹. Uma forte vontade de vencer, identificada nas famílias, sustenta uma determinação que é capaz de ultrapassar obstáculos, garantir apoio em todos os instantes e criar um ambiente familiar concentrado em torno da questão escolar (1992, p.40).

“...o sucesso escolar de filhos de operários que têm acesso às mais prestigiosas das carreiras escolares era, antes de tudo, um trabalho de práticas educativas familiares, e não somente o resultado de uma justaposição de acasos felizes ou da participação de circunstâncias fortuitas”(Laurens, 1992,p.47).

Três grupos diferentes de famílias foram identificados segundo suas estratégias educativas. Esses grandes perfís típicos foram o resultado de um trabalho de correlações estatísticas.

O grupo dos *"ambiciosos"* representa 36% da população estudada. São assim denominados porque assumem o risco de um fracasso na condução da escolaridade dos filhos, cujo horizonte é, desde muito cedo, os ramos mais nobres do ensino superior. Uma certa desenvoltura social e cultural apoia esse projeto. Caracterizam-se por uma procura mais acentuada da pré-escolarização e da escola privada e pela divisão das tarefas educativas entre os pais. O pai não tem uma participação de vigilância e ajuda no cotidiano, mas desempenha o papel de estimular o prosseguimento dos estudos nos momentos decisivos. Esse "distanciamento" do pai não significa uma ausência, mas uma forma específica de presença. A mãe é fortemente dedicada ao trabalho cotidiano de acompanhamento escolar. O controle do

¹Para um tratamento mais detalhado desta questão o autor indica a outra parte do seu trabalho: LAURENS, Jean-Paul. *La réussite scolaire: une histoire de lignée familiale (Étude sociologique de trajectoires scolaires et sociales d'enfants d'ouvriers en mobilité sociale ascendante. Le comment et le pourquoi, les facteurs et les logiques da la réussite scolaire en milieu populaire)*. Toulouse, tomo 2, p. 228-462, Tese de Doutorado.

projeto de escolaridade prolongada é mantido em alto grau, apesar desse "distanciamento" que dá a impressão de desenvoltura. "Ambição e risco" são marcas importantes desse grupo.

No grupo dos "*laboriosos*", pai e mãe são implicados cotidianamente no trabalho educativo. O pai acompanha o trabalho escolar e é bem informado sobre as direções possíveis. A mãe, além da vigilância, é detentora de informações sobre o funcionamento do sistema escolar. Apesar desse engajamento, a família mantém um controle ainda pequeno sobre o processo; o projeto de uma escolarização de nível superior é formulado tardiamente para um número significativo de famílias desse grupo. Os "*laboriosos*" optam por uma trajetória intermediária de ensino superior e, por essa via, não têm acesso aos diplomas mais valorizados e cobiçados. O projeto de chegar a uma escola de engenharia reflete uma certa prudência. Eles representam 42% das famílias operárias.

O grupo dos "*sortudos*" compreende 21% das famílias investigadas. A possibilidade de uma escolarização de nível superior não esteve o tempo todo no horizonte dessas famílias. O desconhecimento familiar dos mecanismos de funcionamento da escola secundária e superior, sobretudo, funciona como um limite no acompanhamento escolar dos filhos; daí o desenvolvimento de uma estratégia de delegação desse trabalho a outros "mais competentes". Aparece nesse grupo uma característica clássica do comportamento operário: assegurar, antes de tudo, a sobrevivência profissional. Pela via do secundário de nível técnico, as maiores possibilidades que se vislumbram são para os cursos de engenharia de curta duração. Sob o signo da "segurança, do recuo e da chance", essas famílias administram e direcionam as trajetórias escolares dos filhos.

Identificou-se nesses três tipos de trajetórias uma hierarquia semelhante à existente no conjunto das famílias francesas. As estratégias educativas do distanciamento, da prudência e da delegação foram assimilados, pelo autor, respectivamente, àquelas das camadas mais favorecidas, médias e populares, segundo se passou a conceber a partir das análises de Pierre Bourdieu.

Zahia ZÉROULOU(1988), professora da Universidade de Lille, descreve a longevidade escolar em meios populares, colocando ênfase, assim como Laurens, nas práticas educativas familiares. Mais precisamente, ela enfatiza as *mobilizações* de famílias de imigrantes argelinos na França, em torno de um projeto de escolarizar os

filhos. Sua pesquisa, pioneira neste campo de estudos, foi concluída em 1985 e se desenvolveu sob orientação de Michel Simon e Claude Dubar.²

Ela comparou 2 grupos de famílias considerados extremos em relação ao sucesso ou ao fracasso escolar de seus filhos. Cada grupo era constituído de 15 famílias. Extremos porque no primeiro grupo a maior parte dos filhos teve acesso à Universidade; no segundo, nenhum filho alcançou o nível do 2º grau. Embora distintos em relação ao rendimento escolar dos filhos, esses dois grupos de famílias não se diferenciavam em relação a variáveis tradicionais, tais como "a categoria sócio-profissional e o ramo de atividade do pai, o tamanho da família e o tipo de moradia" (Zéroulou, 1988, p.449).

A pergunta inicial colocada pela autora é acerca da explicação para o surpreendente sucesso escolar de uma minoria de filhos de imigrantes que chega à Universidade. Sabe-se que a probabilidade estatística de uma escolarização prolongada para esses sujeitos é pequena. Na região onde se desenvolveu a pesquisa, Nord-Pas-de Calais, os argelinos constituíam 31,5% da população estrangeira, conforme recenseamento de 1982; um contingente significativo, portanto. Conforme levantamento estatístico prévio da própria pesquisa, a Academia de Lille, no período de 1983-1984, contava com 47 394 estudantes, sendo 735 de nacionalidade argelina e, dentre estes, apenas 316 eram de *imigrantes* argelinos.

A pesquisa de Zéroulou situou as estratégias construtoras do sucesso escolar na família e, mais especificamente, no interior dos seus projetos e processos migratórios. Tendo constatado situações opostas de sucesso escolar (Grupo1-G1) e de fracasso (Grupo 2-G2) em sujeitos universitários cujos pais imigrantes exerciam a mesma profissão na França, a autora levantou a hipótese de que esse dado era insuficiente para caracterizar a origem social desses universitários. Buscou então identificar as características sociais dessas famílias antes da imigração. Essa análise evidenciou duas distinções básicas entre os dois grupos: a posição social ocupada na Argélia e as condições de imigração.

Destacamos a seguir apenas aspectos dessa distinção relativos às famílias do G-1, sem contrapô-los sistematicamente aos das famílias do G-2. Em relação à posição social na Argélia, a maioria dos pais é de origem urbana (o que possibilitou um nível de escolarização importante) e não exerceu atividade assalariada. Entre os

² A pesquisa original da autora tem o seguinte título: *Mobilisation familiale et conditions de scolarisation*

avós, apenas 16 eram camponeses, sendo 8 proprietários de terra, contra 60 avós camponeses no outro grupo. O seu processo migratório caracterizou-se por ser sobretudo *familiar*, ou seja, quase todos os membros das famílias emigraram ao mesmo tempo. A escolarização dos filhos mostrou-se como um investimento importante e inserido no projeto familiar mais global de ascensão social e, por consequência, no projeto migratório. Uma "forte coesão interna" dessas famílias sustentava seus projetos. Elas desenvolveram, ao invés de uma postura de passividade, *uma estratégia social* para administrar as dificuldades. Em função das dificuldades encontradas, os projetos foram se reformulando. Até a ruptura cultural foi objeto de busca de redefinição, de novo equilíbrio e, em função disso, ela provocou apenas efeitos secundários.

Face à escola francesa, a atitude básica desse grupo foi de tentativa de *integração cultural*. O sucesso escolar dos filhos passou a ser o critério de honra da família e legitimação do novo modo de vida.

Os sucessos escolares familiares do Grupo 1 explicam-se, em grande medida, pela capacidade dos pais em ajudar seus filhos a suprir a distância entre seu *habitus* individual, familiar, social e as disposições que o trabalho escolar exige. As práticas educativas (...) visam desenvolver nos filhos, não só o gosto pela escola, mas também o esforço, um certo conformismo escolar, hábitos de trabalho (Zéroulou, 1988, p.463).

Essas "grandes" estratégias materializam-se no cotidiano em apelos a cursos particulares, vigilância do estudo extra-classe, intensa solidariedade material ("a escola torna-se questão de toda a família"), recurso à memória familiar para extrair exemplos de sucesso e ao mesmo tempo "constituir uma representação positiva de sua origem". O exemplo ocupa um lugar privilegiado entre os procedimentos educativos: "Se você fizesse como o filho de..."

Uma das conclusões mais importantes da autora diz respeito à sua análise dessas estratégias em termos de super-escolarização.

A análise de situações de sucesso escolar coloca em evidência seu custo social ou, em outros termos, o conjunto de exigências às quais pais e filhos

se submetem para alcançá-lo (Zéroulou, 1988, p.468).

Écio Antônio PORTES(1993), na sua pesquisa para obtenção do título de mestre na Faculdade de Educação da UFMG, tem como objeto de estudo "o universitário proveniente das camadas populares e sua relação, e de sua família, com a escola". Seu objetivo foi:

"Investigar quais têm sido as trajetórias escolares percorridas e as estratégias escolares utilizadas, desde o início de sua escolaridade, na luta por acesso a níveis mais avançados do sistema escolar, como a formação em uma Universidade Pública de boa qualidade, neste caso, a UFMG" (Portes, 1993, p.15).

Apoiando-se em autores como Zago (1990,1991), Zéroulou (1988), Nogueira (1991), De Queiroz (in Nogueira, 1991), Terrail (1990), Portes busca compreender "como" foi possível para os universitários em questão chegar a uma Universidade como a UFMG. Nesse sentido, ele trata separadamente as estratégias escolares das famílias e dos educandos.

Quanto ao investimento das famílias, destacou-se o que se segue: o papel das mães no auxílio à aprendizagem (rentável apenas nas séries iniciais), no controle moral para que o filho não desvie do caminho de vencer na escola, na vigilância mais geral da questão escolar; a escolha da "melhor escola" no universo do próprio bairro, o cuidado com o afastamento das "más" influências da vizinhança; uma formação para a competição, elemento importante para enfrentar as dificuldades de ordem material e social; o uso de uma rede de relações (ajudas, influências e "dicas") e da violência física.

As principais estratégias dos educandos que foram identificadas são as seguintes:

- 1.A escolha de um estabelecimento de ensino, entendendo que uma "escola de qualidade é aquela que propicia a continuidade imediata dos estudos e inserção nos segmentos mais valorizados do sistema escolar"(1993,p.182);
- 3.O recurso à bolsa de estudo em escolas particulares;
- 3.O "assumir sua própria escolaridade" e, em consequência, a necessidade de

- enfrentar questões de trabalho, de afastamento dos pais, de migração para a capital;
4. Interrupções dos estudos após o 2º grau para trabalhar e assim construir um "pé-de-meia";
5. Resolver, via cursinhos, problemas de desvantagens acumuladas no passado escolar.

O estudo de Portes mostrou que "o conformismo ante os valores e normas da escola" ou o "aprendizado positivo do jogo da sobrevivência escolar" (p.179) é uma disposição que apareceu com algum destaque. Zéroulou também chama a atenção para essa aprendizagem do conformismo. Outro ponto que o autor destaca é o seguinte: a luta para a sobrevivência no sistema escolar se estende também à Universidade. A reopção como estratégia de acesso aos cursos mais prestigiosos, as tentativas de isenção de taxas e de subsídios de alimentação, os problemas de conciliação entre trabalho, moradia e estudo fazem parte dessa luta. A questão da escassez de tempo para estudar aparece também como crucial, porque, para além das desvantagens sociais e escolares já acumuladas pelos universitários investigados, "ela trará consequências danosas à carreira (interrupção, abandono, trancamento), ou interferindo no desempenho acadêmico" (1993,p. 203-204).

2.O PORQUÊ DAS TRAJETÓRIAS EXCEPCIONAIS: OS FATORES FUNDAMENTAIS, ESTRUTURANTES E DESENCADEADORES

Dos estudos aqui visitados, o de Laurens foi o que tratou especificamente das causas do sucesso escolar nas camadas populares. Ele desenvolveu uma análise cuidadosa desse fenômeno na segunda parte da sua investigação, cruzando uma abordagem qualitativa de 31 relatos genealógicos e biográficos com os dados estatísticos da primeira parte. Estes últimos mostraram que algumas características sociais e familiares, identificadas como fatores de sucesso, estavam super-representadas na população estudada .

A direção tomada pela segunda parte da investigação de Laurens foi orientada pelas questões mais gerais seguintes:

O que pode explicar sociologicamente ou fazer compreender estas trajetórias de sucesso escolar e social, assim como este super-investimento escolar em meio popular? Se nossa população de estudo se distinguiu do

contexto popular por suas práticas educativas, ela se diferencia também por suas características sociais? (Laurens, 1992, p.52).

Os *fatores de sucesso* identificados nessas famílias, estatisticamente super-representados, foram os seguintes:

1. Avós não operários (quadros médios ou artesãos);
2. Trajetória profissional do pai, geralmente ascendente, marcada pela qualificação e estabilidade no emprego;
3. Mãe frequentemente ativa e funcionária do setor público;
4. Instrução dos pais superior à da média dos operários franceses;
5. Famílias deliberadamente restritas do ponto de vista da quantidade de filhos;
6. Ativismo político (de esquerda) e religioso (católico) dos pais;
7. Sujeitos da pesquisa filhos de imigrantes italianos e espanhóis (migração familiar).

No entanto, segundo o autor, não é possível daí deduzir um perfil típico do aluno engenheiro das camadas populares, nem uma tipologia de trajetórias a partir desses perfís.

“...a realidade social não se apresenta assim. Nenhuma família possui o conjunto das características evocadas, como seguramente nenhuma é desprovida delas. Um tal perfil é portanto ideal, mas irreal. Não existe um perfil típico de sucesso em meio popular” (Laurens 1992, p.231).

Partindo desta constatação, o autor complexifica a sua análise, fazendo uma distinção entre simples *fatores posicionais de sucesso* e *fatores fundamentais, estruturantes e desencadeadores*. Os primeiros constituem-se como trunfos posicionais que colocam as famílias em situação privilegiada e possibilitadora de uma escolarização prolongada para seus filhos. Esses trunfos, embora *necessários*, não são, no entanto, *suficientes*. É o segundo grupo de fatores que desempenha um papel catalisador. Estes últimos permitem que as famílias tirem proveito daqueles.

Os fatores estruturantes que a pesquisa identificou (outras situações mostrariam seguramente outros fatores, segundo o autor) foram os seguintes:

1. A situação de *pai primogênito* (tema tratado especificamente no capítulo VI: "a dimensão demográfica") que não pôde prosseguir os estudos justamente por ser o primogênito. "Um caso exemplar" (p.162) é o de um pai que teve que começar cedo a

trabalhar para ajudar no sustento de sua família que era numerosa. Forçado pelo pai a interromper seus estudos para que seus irmãos pudessem estudar, "sacrificou a vida pela família". Para ele, uma escolarização interrompida não poderia se repetir na vida dos filhos.

2.A inserção familiar num processo de *contra-mobilidade* (capítulo III: "avós e contra-mobilidade"), situação na qual existe todo um investimento dos pais no sentido de recuperar uma situação social favorável que os avós possuíam e que por um certo tempo, e por razões diversas, foi perdida.

3.A existência de um *acidente demográfico* (capítulo VI: "a dimensão demográfica") identificado na investigação por situações de "pais que não puderam ter outros filhos como sonhavam" e que concentraram todas as suas energias e esperanças no filho único. Um acidente demográfico é, portanto, "um elemento importante de desestabilização de projetos familiares capaz de engendrar e provocar o nascimento de uma estratégia social atípica e nova para as famílias operárias" (Laurens, 1992, p.149).

4.A *imigração* (capítulo X: "os imigrantes e o sucesso escolar") entendida no geral como portadora de um elemento desestabilizador da trajetória social da linhagem familiar, principalmente no sentido da ruptura com a comunidade de origem. Os casos específicos encontrados na pesquisa em questão foram de imigração forçada pela guerra civil espanhola. Alguns pais tiveram interrompida sua carreira profissional não operária no país de origem, e, em consequência, oferecer aos filhos uma situação que não puderam manter para si, transformou-se em elemento central do projeto de vida.

5.Uma situação de *frustração escolar* de pais que não puderam prosseguir seus estudos como sonhavam (capítulo VII: "Instrução e escolaridade dos Pais") . Não se trata aqui, no entanto, de uma interrupção qualquer, acidental, mas da interrupção de estudos que "pareciam se desenrolar normalmente e os conduzir a uma ascensão social" (1992,p.179).

Esses fatores são considerados fundamentais, estruturantes e desencadeadores porque estão associados a um processo de *ruptura, desestabilização e frustração* familiar.

Partindo dos resultados de sua pesquisa e afirmando a importância de uma abordagem das trajetórias escolares em termos de *fatores de sucesso*, Laurens (capítulo VIII: "Ativismo político e religioso", p.185-196) estabelece um diálogo crítico com Terrail, questionando a pertinência de uma abordagem que se apoia

exclusivamente no sentido e no discurso. Afirmando ainda que a dimensão ideológica deve ser incluída entre os fatores favoráveis ao sucesso escolar e social em meio popular, defende, no entanto, que isso não significa que ela possa ser o centro de uma interpretação das trajetórias estudadas. A prática religiosa católica, assim como o ativismo político de esquerda apareceram super-representados na população de Laurens, mas figurando como elementos de sucesso, entre outros. A pergunta que esse autor coloca é se essas dimensões poderiam estar entre "os elementos que permitiram a certas famílias tirar proveito de sua situação social e seus diversos trunfos posicionais"(1992,p.192); em outros termos, estar entre os *fatores fundamentais*.

No entanto, a originalidade do trabalho de Laurens está na consideração da dimensão genealógica. Ele propõe então uma abordagem das situações de sucesso escolar atípicas em termos de uma "sociologia e genealogia ou uma sócio-genealogia".

“Se existe uma constatação que sobressai no nosso estudo é a de ter sido constantemente obrigado a abrir nosso campo de observação sociológica à história da linhagem familiar e aos projetos elaborados por essa última. É lá que os fatos sociais encontram em grande parte a sua significação” (Laurens, 1992, p. 240).

Nesse sentido, as trajetórias escolares de sucesso devem buscar o seu significado, o seu "porquê", no interior das dinâmicas *intergeracionais*. Se o sucesso é fruto de uma desestabilização familiar, a investigação mostrou que ela está sobretudo na trajetória instável *da linhagem*. Quando se coloca os fatores de sucesso no contexto biográfico familiar é que emerge a significação das trajetórias escolares excepcionais estudadas. A ascensão social e o sucesso escolar são objeto de luta de gerações sucessivas e não têm uma trajetória linear. O interesse por esse tipo de abordagem não é novo e, para mostrá-lo, o autor remonta a Naville (1959)³, que defende a idéia de que, qualquer que seja o domínio, o estudo da influência das origens sociais deve ser realizado do ponto de vista genealógico.

³NAVILLE, Pierre. "L'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire en France". Recherches de sociologie du travail , n. 5, *École et société*, 1959.

3. “CONSONÂNCIAS E DISCORDÂNCIAS” ENTRE CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E UNIVERSO ESCOLAR: UM ESTUDO DE “SUCESSO” E DE “FRACASSO” NA ESCOLA ELEMENTAR NORTEADO PELO CONCEITO DE CONFIGURAÇÃO SOCIAL DE NORBERT ELIAS

Bernard LAHIRE(1994,1995), professor de Sociologia da Universidade Lumière de Lyon II, investiga casos de sucesso escolar, mas também situações escolares problemáticas de crianças da escola elementar. O problema básico de sua pesquisa diz respeito às diferenças “secundárias” entre famílias populares, que se assemelham do ponto de vista formal de algumas variáveis objetivas, como baixos níveis de escolaridade e de renda, mas cujos filhos apresentam resultados escolares muito diferentes. Ele pergunta:

“O que pode esclarecer o fato de que uma parte daqueles que têm a maior probabilidade de reprovação na escola elementar, possa escapar a este risco e mesmo, em certos casos, ocupar as melhores posições nas classificações escolares?” (Lahire,1995,p.12).

As pistas explicativas para o problema que coloca, estão nos fenômenos de “consonância e discordância” entre configurações familiares e o universo escolar, identificadas aquelas através de processos e relações familiares concretas, e analisadas com a ajuda dos seguintes traços gerais: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, os modos familiares de investimento pedagógico e as formas da autoridade familiar.

Aqui a influência da família no sucesso ou no fracasso escolar dos filhos é pensada em termos de *configurações*, e não de fatores causais. Esta é uma idéia norteadora do trabalho. Os traços pertinentes da análise sociológica, acima descritos, são abordados na sua interdependência e formam “configurações familiares singulares, não no sentido de excepcionais, mas de combinações específicas de traços gerais”. Afirma o autor:

“Nossa pesquisa trata de modos de articulação, mais ou menos harmoniosa, entre contextos familiares (relativamente homogêneos do ponto de vista de

sua posição no espaço social no seu conjunto) e contextos escolares, vistos através das performances e comportamentos escolares” (Lahire, 1994, p. 76).

Ele realizou sua pesquisa na cidade de Lyon, na França. Metodologicamente, utilizou-se do cruzamento de diversas fontes de dados: entrevistas com 26 famílias em seus domicílios e notas etnográficas sobre cada um dos contextos das entrevistas; fichas de informações escolares, cadernos de avaliação; entrevista, na escola, com cada uma das crianças (idade aproximada de 8 anos); entrevista com cada uma das 7 professoras implicadas, no início e no final do ano; entrevista com 4 diretores de escola (1995, p. 15).

Pelo fato de pesquisar crianças, ele não trabalhou com trajetórias escolares, como nos casos anteriores.

Lahire⁴, embora trabalhe com uma questão de fundo que é comum aos estudos anteriores, a das “diferenças internas aos meios populares que são susceptíveis de explicar variações, muitas vezes imensas, na escolaridade dos filhos”, *sua análise apresenta algumas características bem distintas em relação a esses estudos*. Para ilustrar o essencial dessas diferenças, trazemos o seu diálogo com Zéroulou, Laurens e Terrail, cujos trabalhos estão referidos na presente revisão. Segundo Lahire, esses autores apresentam interessantes hipóteses de trabalho, mas contribuem com verdades parciais, porque absolutizam fatores explicativos para os casos de sucesso escolar em meios populares. “Algumas vezes é o projeto escolar, ou o superinvestimento escolar familiar que é enfatizado; outras vezes é o aspecto “família operária militante” que é super-considerado...” (1995, p. 27).

Continuando o debate, Lahire afirma que o modelo de inteligibilidade que subjaz a estas análises, provoca leituras descontextualizadas de fatores isolados, ou seja, permite centrar a interpretação sobre *um* fator explicativo dominante. O que o autor defende, em contraposição, é uma leitura de situações escolares, dos casos de sucesso escolar estatisticamente improváveis nas camadas populares, através do olhar da interdependência. Isto significa trabalhar com a complexidade de casos singulares, com “combinações sempre específicas de certos traços pertinentes gerais”; isto implica em rever o significado de termos como “origem social”, “meio social”, que

⁴A pesquisa original, realizada em 1993, na cidade de Lyon, na França, recebeu o seguinte título: *Les raisons de l'improbable - "Heurs" et "malheurs" à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires*.

se tornam inadequados quando colocados como causas. Isto aponta para a necessidade de trabalhar com “contextos sociais bem precisos”.

“Construindo contextos mais restritos, se é logicamente conduzido, se não se quer se distanciar da riqueza dos materiais que a pesquisa produz, a desconstruir realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que tinha sido, forçosamente, homogeneizado numa outra construção de objeto”(Lahire,1995, p. 31).

Parece-nos então que o conceito de *configuração social*, formulado por Norbert Elias e retomado por Bernard Lahire, e o de *fatores* de Laurens, fundamentado em Berthelot,⁵ possivelmente no conceito de “feixes” de fatores deste último, são distintos a partir do elemento central do conceito de configuração social, o da *interdependência*. Supõe-se que a idéia norteadora de *feixe/fatores* está ligada com a de *justaposição*. O elemento unificador estaria, no caso da noção de *feixe*, no fator desencadeador e desestruturante principal.

A interdependência coloca todos os “traços da leitura sociológica” *em relação*, ou seja, nenhum deles, qualquer que fosse o seu peso, poderia ser tomado *em si*. As condições de existência familiares (propriedades, capitais, recursos, trunfos) passam a ser tratados como “condições de coexistência”; passam a ser abordados em sua contextualização. Quando os “traços” pertinentes de análise são tratados metodologicamente em forma de configuração, é a configuração global que passa a ser entendida como facilitadora de uma escolarização prolongada, e não os fatores tomados isoladamente, por exaustiva que seja a sua seleção e mais férteis do ponto de vista de sua possibilidade de explicar o sucesso escolar.

O estudo de “casos singulares”, cujos traços sociológicos constitutivos são considerados na sua complexidade, na sua *interdependência*, ultrapassam as lacunas de uma abordagem centrada em *fatores explicativos*. Segundo Lahire,

“Não se pode compreender, em definitivo, os resultados escolares, assim como os comportamentos dos filhos, se não se reconstrói a rede de interdependências familiares na qual o filho constituiu seus esquemas de percepção, de apreciação de avaliação, e como estes esquemas podem

⁵Obra de referência: BERTHELOT, Jean-Michel. *Le piège scolaire*. Paris, Presses Universitaires de

“reagir” quando “funcionam” no interior de formas escolares de relações sociais”(Lahire, 1994, p. 80).

Para realçar a noção básica de interdependência presente no conceito de configuração social retomada por Lahire, destacamos a sua análise a respeito da *ambiguidade* de certos traços sociais. Opondo-se ao que ele chama de abordagem ingênua do balanço de traços familiares “positivos” ou “negativos”, facilitadores do sucesso escolar para cada uma das situações pesquisadas, e elaborando uma defesa da importância da *contextualização* destes, Lahire sustenta que “certos traços podem ter duplos efeitos”(1994, p. 82). No estudo de um de seus casos, por exemplo, o de Joanna (1995, p.217-225), ele identificou uma situação de “investimento escolar familiar paradoxal”. Joanna é uma aluna que se encontra em situação de “fracasso” escolar, apesar de um pesado investimento dos pais na sua escolarização.

A inspiração teórica mais importante para Lahire vem de Norbert Elias⁶, sobretudo de seu conceito de “configuração social”, que permite-lhe fazer estas formulações. Ou seja, permite-lhe não só defendê-la teoricamente, mas também colocá-la em ação na pesquisa, norteados pelo “primado do todo sobre os elementos, das relações entre as características ou traços sobre as características *em si*” (1995, p. 62).

A noção de *interdependência*, aqui destacada, mas também as de *competição e processo*, igualmente centrais para o significado de configuração social, são desenvolvidas por Norbert Elias através da metáfora do jogo.⁷

Partindo deste modelo de análise, Lahire encontrou 26 configurações específicas denominadas de “retratos de famílias”. Esses “retratos” não são isolados uns dos outros, não são “descrições idiográficas puras, sem comparação”, mas se articulam através das mesmas orientações interpretativas, através de um olhar bem preciso que atravessa todos os casos, que são os traços pertinentes de análise

France, 1983.

⁶ Sobretudo *Qu'est-ce que la sociologie?*, 1981; *Mozart . Sociologie d'un génie*, 1991, e *Engagement et distanciation - Contributions à la sociologie de la connaissance*, 1993.

⁷ Ele dedica todo um capítulo do livro *Qu'est-ce que la sociologie?*, intitulado “modelos de jogos” (p.83-122), à discussão dos fundamentos da noção de configuração social, no contexto da discussão que faz do papel da sociologia. Segundo Elias, estes modelos são teóricos e didáticos, porque servem para

definidos para a pesquisa. Ou seja, os casos particulares tratados são sínteses originais de traços ou características gerais (1995, p. 60-61).

As 26 configurações foram agrupadas em 8 grupos, conforme variações dos temas. Quanto a este agrupamento, o autor esclarece que o fez principalmente para efeito de publicação, no sentido de facilitar a leitura, “de fornecer tempo de respiração ao leitor”, não sendo esta a sua intenção original de trabalho. O critério para agrupamento dos casos foi o do peso com que certos traços ou conjunto de traços aí apareceram, não significando que estes estejam ausentes de outros “retratos”. O autor lembra também que a escolha “destes” temas “foi uma opção, dentre outras possíveis, de agrupar as configurações singulares” encontradas.

Segundo nossa compreensão, nestes temas estão presentes importantes *conclusões do trabalho*, embora não todas. Trataremos sucintamente de algumas dessas conclusões, selecionando aquelas sobre as quais o autor nos pareceu colocar maior ênfase ao longo do trabalho.

O *primeiro grupo* de casos foi identificado pelo tema predominante da “ligação impossível”(1995,p.66-88) entre o universo familiar e o escolar. Trata-se de configurações familiares, em número de 4, de adaptação muito difícil aos universos sociais e culturais legítimos, dentre eles, a escola. Neste caso, todos os filhos se encontram em situação de dificuldade escolar.

Um *outro grupo*, denominado “herança difícil”(1995,p.89-119), onde estão três casos de fracasso escolar e um de sucesso, expressa uma idéia muito enfatizada pelo autor. Aqui ele problematiza a visão da “transmissão” da herança familiar como um processo mecânico e como fator facilitador do sucesso/fracasso escolar “em abstrato”. Nem sempre os pais portadores de capital cultural e/ou disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar, estão em condição de transmití-lo ao filhos (ex.: contatos duráveis com a prole).

“Configurações familiares heterogêneas”(1995,p.175-195) é o tema de um outro grupo, onde estão inseridos dois casos de dificuldade escolar e um de sucesso. O que é enfatizado aqui, é a necessidade de se heterogeneizar realidades sociais que indicadores objetivos muito gerais (como profissão do pai, nível de instrução familiar, etc.) costumam homogeneizar através do distanciamento de uma visão panorâmica, de “vistas aéreas”.

Uma atenção ao caso singular, concreto, a particularidades mais finas da realidade investigada, desloca a atenção para fenômenos que exercem influências de peso na escolarização dos filhos. Dentre esses fenômenos estariam: “nosso pertencimento simultâneo ou sucessivo a diversos grupos; a transformação dos grupos aos quais pertencemos, que implica em não estarmos jamais no mesmo grupo em momentos diferentes da sua história” (1995,p.176). Diferenças e/ou contradições no interior das famílias aparecem em “leques amplos de posições culturais, de gostos, de comportamentos, de relações com a escola, de princípios socializadores heterogêneos”, e implicam em relações de força, em tensões.

Dentro do tema “investimento familiar positivo ou negativo”(1995,p.216-238) estão dois casos de sucesso e um de fracasso escolar. Lahire defende aqui um ponto de vista novo, que é contrário à idéia, defendida sobretudo por Laurens e Zéroulou, de que a mobilização escolar da família é condição de sucesso escolar nas camadas populares. Com base nos casos que ele estudou, e considerando sobretudo o modelo que orientou sua interpretação, ele defende que em nem todos os casos de sucesso escolar esse traço familiar aparece e que, quando a mobilização existe, nem sempre ela leva automática e necessariamente ao sucesso. Ou seja, a rentabilidade da mobilização escolar depende da configuração familiar específica; ela não é, “em si”, fator de bons resultados escolares.

Sob a rubrica de “os belos sucessos”(1991,p.239-269), estão todos os quatro casos de escolaridade bem sucedida, sem grandes dificuldades, “francos sucessos” em meios populares, que ele contrapõe a situações de sucessos escolares “difíceis, laboriosos, irregulares”. Ele extrai das situações desse grupo três conclusões básicas. A primeira diz respeito à sua diversidade: “não há um estilo familiar único que leva a vencer na escola elementar”(p.239). Nesse aspecto o autor remete-se às análises estatísticas de Laurens, referendando dois pontos fundamentais de suas conclusões: primeiro, “nenhum fator explica sozinho o sucesso escolar...nenhum fator aparece nitidamente determinante”; segundo, “raras são as famílias que acumulam os fatores mais favoráveis, e encontra-se casos de alunos que acumulam mais trunfos que outros e são ou foram escolarizados em ramos menos nobres”(1991,p.241). A segunda conclusão aponta o próprio aluno-filho como figura ativa no processo de sua escolaridade, via interiorização da valorização do sucesso escolar:

“Os filhos parecem ter, precocemente, por razões de economia sócio-afetiva

singular que a análise sociológica das relações de interdependência tenta reconstruir, interiorizado o sucesso escolar como uma *necessidade interna, pessoal, um motor interior*" (Lahire, 1995, p. 240; grifo do autor).

A terceira conclusão é que esses casos, nas condições de regularidade e linearidade em que aconteceram, são *excepcionais*. De fato, se considerarmos que eles representam 15% do universo pesquisado... E se considerarmos ainda que se trata de carreiras escolares em seu início, correspondentes no caso brasileiro ao nível da 1ª série primária, poderíamos perguntar quantos deles chegarão, se chegarem, à Universidade, com este mesmo desempenho?

Entendemos, no entanto, que a principal contribuição desta investigação, está na originalidade da *abordagem* do fenômeno do sucesso (e do fracasso) escolar nas camadas populares, que é feita à luz da noção de configuração social.

4. OS SENTIDOS DA ESCOLA E DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS INTERGERACIONAIS ORIUNDAS DA INTERDEPENDÊNCIA FAMÍLIA-ESCOLA

Jean-Pierre TERRAIL(1990) e Jean-Yves ROCHEX(1995), embora abordem diferentemente a questão da sobrevivência escolar nas camadas populares, suas análises se encontram sob o prisma comum dos sentidos atribuídos à escola pelas famílias e pelos sujeitos investigados, e o das relações intergeracionais e intersubjetivas, que ocorrem no contexto desses processos de escolarização prolongada.

4.1. A abordagem de Terrail

Terrail, atualmente professor da Universidade de Versailles - Saint Quentin-en-Yvelines, na França, pesquisou o "êxito escolar" de 23 intelectuais de origem operária, estudantes universitários e profissionais, de ambos os sexos. Ser filho de operário e ter passado pela Universidade nos últimos 20 anos, foram os critérios básicos de escolha desses sujeitos. Utilizando-se da análise de histórias de vida, a investigação buscou compreender a dinâmica da transformação de filhos de operários em intelectuais, processo que o autor denominou de "histórias de trânsfugas".

Pressupondo que as escolaridades mais prolongadas entre os operários são minoritárias, perguntou-se como explicar os percursos mais longos nessas famílias. Mais precisamente, o que se passa nessas famílias, entre seus membros, na sua relação com a escola, que torna o sucesso possível? Quais famílias chegam a mobilizar recursos em tempo e dinheiro, capacidades de energia e inteligência a serviço da causa escolar? Há diferentes tipos de mobilização de recursos? Quando os filhos assumem a vanguarda do seu processo de escolarização, como vivem eles essa história? O que faz com que algumas famílias operárias elaborem projetos de escolarização para seus filhos? (p. 224)

Em relação à questão do "como se dão as trajetórias mais longas nas famílias operárias", os estudos de Terrail permitem avançar em dois planos. O primeiro plano refere-se aos tipos de relação *dos pais* com a trajetória escolar do filho. O segundo diz respeito aos investimentos *do filho* na sua própria escolarização.

Quanto aos sentidos que *os pais* atribuem ao sucesso escolar dos filhos e aos seus investimentos, o autor desenvolve a reflexão que se segue.

Para a elaboração de um *projeto escolar* para os filhos é necessário

“...conceber a possibilidade de enfrentar um longo período de dificuldades, poder inscrever esta possibilidade numa representação global do social e de seu próprio lugar no social. E dispor ainda de um sistema de valores que sustente o esforço a longo prazo e justifique a destinação prioritária ao empreendimento de recursos familiares em energia, tempo e dinheiro”(Terrail, 1990, p. 225).

A lógica das relações das famílias com a escola é parte de uma lógica mais ampla que preside as suas relações com o seu pertencimento de classe e com a sociedade mais geral. No geral, uma escolaridade bem sucedida pode abrir três tipos de perspectivas: possibilitar uma vida material mais confortável, permitir escapar de uma posição social desvalorizada na sociedade, e ampliar possibilidades de escolha de vida, pelo acesso ao saber legítimo e aos prazeres culturais. No interior desse quadro geral, foram identificados três grupos diferenciados de famílias (A, B e C), conforme os significados atribuídos ao sucesso escolar dos filhos e as suas formas de investimento num projeto de escolarização prolongada. O que define cada grupo é a

existência de um "sentido dominante", uma vez que todos os significados apareceram em todos os grupos.

O grupo de famílias A caracteriza-se por uma visão de mundo que implica num isolamento em si, visando a sua desproletarização e para o quê todos os recursos materiais e morais são mobilizados. A tentativa de reconstrução de um patrimônio que a geração anterior possuía e que foi perdida; uma ignorância e rejeição da ação coletiva operária; uma forte integração religiosa que "permite outras referências para a identidade de classe recusada", são as principais características destas famílias. O "fechar-se para poder sair" (p.227) é a estratégia fundamental desse grupo para alcançar os seus objetivos de ascensão social.

As famílias do grupo B identificam-se pela busca de "apropriação do mundo" (p.228). São afiliadas a um tipo de movimento de esquerda. Seus ascendentes são sobretudo operários urbanos. Em pelo menos uma geração existiram tradições de "abertura", tanto em relação à comunidade de pertencimento (redes de solidariedade, por exemplo), quanto em relação ao mundo mais amplo (participação na vida política, cultural; capacidade de admitir e de se adaptar à mudança, à modernidade). Em cada família, um dos pais, pelo menos, carrega uma frustração por ter interrompido a sua escolarização. A energia que impulsiona a elaboração do projeto escolar nesse grupo não está sobretudo na valorização da família ("eu sou apenas um operário, mas meus filhos estudam") mas na afirmação das capacidades de classe ("eu sou operário e meus filhos estudam"). Suas estratégias situam-se num contexto de ampliação de horizontes: interesse pela história, economia, valorização da leitura. Acompanham e ajudam a vida escolar dos filhos, estabelecem contatos com os professores. Seus hábitos de luta e reivindicação facilitam os confrontos com a instituição escolar.

Os filhos das famílias do grupo C desenvolveram trajetórias excepcionais, no sentido de que estas aconteceram à margem de qualquer projeto *familiar*. A palavra de ordem "não leia, trabalhe" identifica esse grupo. Se a escola tem um sentido para esse grupo, ele está ligado com a questão da segurança: a aquisição de uma profissão, de um emprego estável (p.229). Diferencia-se do grupo anterior pela diversidade de origens sociais e também pelo fato de que o sucesso escolar geralmente ocorre com apenas um membro da fratria. Este sucesso se realiza "sem os pais ou mesmo contra eles", com suas "reticências ou franca oposição" (p.230).

Quanto à dimensão da *autodeterminação dos filhos*, o autor afirma que

“mesmo em caso de mobilização familiar intensa, o sucesso escolar na classe operária supõe que o desejo dos pais seja fortemente interiorizado pelo filho (Terrail, 1990. p.231). As estratégias de escolarização dos filhos refletem essa interiorização, mas também as contradições que decorrem do enfrentamento das dificuldades que surgem nos diferentes momentos das trajetórias. A mobilização do próprio filho é, portanto, condição do sucesso escolar qualquer que seja o tipo de família: A, B ou C. Em relação à participação do filho na sua própria escolarização, destacam-se dois pontos importantes.

O primeiro diz respeito ao problema da *gênese do processo de auto-determinação dos filhos* ou de como estes, sem uma atenção familiar verdadeiramente sustentada, "vão se revelar admiravelmente obstinados a vencer" (p. 235). Segundo o autor, esse processo tem origem na infância e remonta, portanto, à escola primária. Esta disposição do filho se enraíza, por um lado, nas histórias particulares das relações com os pais e, por outro lado, "numa confrontação brutal com as diferenças de classe dolorosamente vividas" no processo de escolarização. Uma consciência de injustiça social nasce muito precocemente quando da convivência, por exemplo, com colegas cujos pais não são analfabetos como os seus. Nesta idade é "difícil não viver uma inferiorização de classe como um problema individual"(p.236). O sucesso escolar é vislumbrado como uma possibilidade de revanche.

O segundo ponto de destaque diz respeito às *estratégias de sobrevivência no sistema escolar*. Logo após o primário, que se revelou como um momento de regularidade e de relação de prazer com a escola, as dificuldades começam a aparecer. A um processo de repressão e desconstrução cultural que se inicia no 1º ciclo (5ª à 8ª séries), os alunos respondem com uma atitude de desvalorização, dissimulação e negação de sua origem social, nuanceadas conforme oriundos de famílias A, B ou C. Nesta idade o pertencimento de classe é ainda percebido como destino singular e não como fato social, principalmente nos casos das famílias A que desvalorizam sua condição operária: a vergonha das origens, o disfarce da profissão do pai, "uma espécie de dever-ser o tempo todo, em contradição com o que se é profundamente" (p.240). Situar-se do ponto de vista da escola é, portanto, condição para nela obter sucesso.

O 2º grau, ocasião em que a escolaridade torna-se de inteira responsabilidade do aluno, revela-se como momento de tomada de decisões, de crise aguda e de algumas transformações nas estratégias de sobrevivência no interior do sistema

escolar. O contato com um tipo de conhecimento que possibilita a compreensão da racionalidade do social ("uma razão de classe para fenômenos como o alcoolismo paterno", por exemplo) convive com um distanciamento do universo familiar, percebido agora como limitado. Em alguns casos "há uma transformação da agressividade em reivindicação e a origem social torna-se possível de ser afirmada". Neste momento, para alunos oriundos das famílias do Grupo A, a estratégia é de busca de ruptura com o seu universo fechado, o que requer desenvolver novos modelos de sociabilidade e novas referências. Para famílias do Grupo B, o momento não é tanto de crise, mas de tomada de consciência. Não se instala nesse caso uma ruptura, mas uma continuidade com uma visão de mundo já conhecida, só que melhor articulada.

No geral (famílias A, B e C), a fase do secundário caracteriza-se pelo "duplo desejo de escapar à condição dos pais e de ser reconhecido por eles".

4.2. O enfoque de Rochex

O objetivo mais geral do trabalho de Rochex é, assim como o de Lahire, o de destacar e compreender a diversidade, as diferenças, a heterogeneidade em situações onde as variáveis clássicas da análise sociológica costumam mostrar homogeneidade. Ele investiga adolescentes das camadas populares, entre 14 e 19 anos, que foram recrutados em famílias com características sociais muito semelhantes (numerosas, com dificuldades econômicas e residentes em bairros de periferia, socialmente desfavorecidos).

Como objetivo mais específico, o autor busca, através de entrevistas clínicas:

“Contribuir para melhor compreender como o sentido da experiência escolar se forma e se transforma, se desenvolve ou se perde, no interior das relações dialéticas de unidade e discordância entre atividade e subjetividade, entre história escolar e história familiar”(Rochex,1995,p.9).

No seu quadro teórico são básicos os conceitos de “atividade” e “sentido”, trabalhados na perspectiva de superar a oposição entre disciplinas da subjetividade e disciplinas que tratam das relações sociais, entre processos subjetivos e processos sociais, entre abordagens qualitativas e abordagens quantitativas.

Os temas das entrevistas, listados a seguir, podem contribuir para melhor

explicitar a problemática investigada:

“...as etapas da escolaridade e os seus momentos decisivos; os processos de longa duração que cristalizam estes momentos; a relação com as diferentes disciplinas, com as atividades de aprendizagem e com seus conteúdos; as pessoas significativas da trajetória escolar; as expectativas e projetos familiares e as conversas familiares cotidianas sobre a escola; a escolaridade e a trajetória profissional e/ou migratória dos pais, assim como dos membros da fratria”(Rochex, 1995,p.139).

É o tratamento destes temas, no contexto do solo teórico que orienta o trabalho, que identifica as diferenças, muitas vezes radicais, de performances escolares, de significados atribuídos à escola e à escolaridade, de relações intersubjetivas e intergeracionais que têm como principal referência a história familiar/origem social. Então, apesar de aparente homogeneidade, uns conhecem um sucesso escolar brilhante, enquanto outros estão em situação difícil, seja no plano das aquisições cognitivas, seja no plano do comportamento (1995,p.21-22).

Considerando as 10 entrevistas mais significativas (8 mulheres e 3 homens, sendo uma entrevista com dois irmãos), a pesquisa identificou 3 categorias de adolescentes, categorias que não constituem, no entanto, uma tipologia e nem reivindicam qualquer representatividade estatística. O primeiro grupo/categoria é de adolescentes que conheceram um sucesso escolar brilhante e, portanto, estatisticamente atípico. O segundo, é constituído de adolescentes que têm uma situação escolar problemática do ponto de vista das aprendizagens, mas sem problemas de disciplina ou de comportamento. Neste caso, a experiência escolar, pelo menos na sua dimensão intelectual e cognitiva, parece esvaziada de interesse. Finalmente, a terceira categoria é de adolescentes que são menos indiferentes que os anteriores em relação à sua escolaridade e seus conteúdos, mas que apresentam graves problemas de comportamento na escola (1995,p. 141).

A investigação de Rochex, assim como a de Lahire, distingue-se das anteriores em pelo menos dois pontos que se constituem como fios condutores da leitura que fazemos destes autores. Em primeiro lugar, ela não tem *o sucesso escolar nas camadas populares, estatisticamente atípico*, como questão central de estudo. No entanto, esta questão está presente no trabalho, mas sob um outro prisma,

extremamente fértil. Em segundo lugar, este autor não aborda a problemática das *trajetórias escolares* dos adolescentes. O que ele faz é um contraponto sincrônico, através da análise da obra autobiográfica da romancista francesa contemporânea Annie Ernaux.

Considerando, então, que Rochex trabalha com situações escolares diferenciadas, vamos realizar um recorte no interior do conjunto das suas análises sobre as 10 entrevistas trabalhadas, optando por destacar os casos de “franco” sucesso escolar, onde estão presentes o que ele chama de “condições de possibilidade de sucesso e mobilização escolares”(1995, p.285). A justificativa dessa escolha está na tentativa de nos mantermos orientados pelo fio condutor de análise que nos propusemos fazer destas obras.⁸

Os casos de sucesso escolar estão relacionados com *determinados sentidos* atribuídos à escolarização e *determinados tipos de relação* do adolescente com sua origem social, através da sua família. Sentidos e relações intersubjetivas que, nestes casos, representam uma forte energia e dão suporte para uma forte mobilização escolar pessoal. Os sentidos da experiência escolar se definem por duas dimensões básicas.

Uma dimensão objetiva, ligada às atividades e conteúdos escolares que não se reduzem ao seu valor monetário (emprego, salário), mas assumem significados neles mesmos. Ou seja, têm significado pelos seus valores cognitivos, intelectuais, estéticos, de ampliação de conhecimentos. A escola não é concebida como concorrente ou antagônica da família; o universo escolar é entendido na sua especificidade, com uma “normatividade” que o diferencia do universo familiar e que ultrapassa as relações interpessoais (1995, p. 259). Ou seja, a escola, pelo seu funcionamento, pelo seu componente cognitivo, participa de uma maneira importante na construção de sentido, na produção dessas condições de possibilidades ou impossibilidades de sucesso escolar. Estas não têm origem apenas exterior e anteriormente (na origem social, na família) à experiência escolar (1995, p. 282-283).

A dimensão subjetiva da experiência escolar está ligada com os processos subjetivos e intersubjetivos liberadores, facilitadores de energia para uma mobilização pessoal que o sucesso escolar implica. Os processos desse tipo estão presentes

⁸ Noutra parte deste trabalho, onde formulamos as hipóteses específicas ou traços pertinentes de análise para a nossa investigação, serão abordadas as situações escolares problemáticas descritas por Rochex, e que estão sendo omitidas aqui

numa configuração que o autor denomina de “tríplice autorização”. A lógica fundamental que orienta essa configuração é a da emancipação da herança familiar pelo adolescente, e não da sua reprodução. Tomemos o caso de Malika (1995, p.191-198) como exemplo. Os pais são argelinos e muçulmanos, e ela nascida na França. A escola tem para ela uma importante função simbólica de emancipação do grupo familiar, sem implicar no entanto, em rupturas. Ela tem projetos de realizar “grandes estudos”, de concluir o 2º grau, o que se configura, no seu caso, como um projeto de alto nível de aspiração. A língua e a religião foram tomados como indicadores básicos da sua relação com a escola. A maneira como Malika e a mãe negociam as escolhas de linguagem e as práticas religiosas e culturais é, na perspectiva do autor, extremamente reveladora do que ele chama de fenômeno de “tríplice autorização”.

O primeiro elemento desse fenômeno está no fato de que o aluno/filho se *autoriza* a “deixar” a família, a se diferenciar dos pais, a não reproduzir a história familiar, a empreender um movimento de emancipação: “tornar-se alguém”, “não fazer o mesmo que os pais”, etc. No caso de Malika, ela se *autoriza* “ser árabe (por causa da sua origem) sem ser muçulmana”, a falar em francês com a mãe, visto que esta compreende o francês, aceitando que sua mãe lhe fale em árabe. Em segundo lugar, *os pais autorizam o filho* a se emancipar, a ser outro: “tente fazer o melhor pra você, a ter a profissão que lhe convenha; que você ganhe muito dinheiro e não tenha um trabalho como o meu”(p.185). A mãe de Malika autoriza que a filha lhe fale em francês e que não tenha necessariamente que ser muçulmana. E, por fim, *um reconhecimento recíproco*, pais e filhos, que “a história do outro é legítima, sem ser a sua”. Não reproduzir a história da família não significa desvalorizá-la, cobri-la de opróbio.

Este reconhecimento recíproco se configura como uma condição de possibilidade de emancipação social via escola para as camadas populares. As dificuldades econômicas e culturais dos pais não são relacionadas pelos filhos com incapacidade ou indignidade, mas contextualizadas nas condições sócio-históricas que as produziram (1995, p. 260, 261). Para o aluno/filho, a história familiar assim concebida, constitui-se como um forte ponto de apoio para o seu movimento emancipatório. Nesse sentido, Malika autoriza sua mãe a permanecer muçulmana, sem que as práticas das quais ela se emancipou sejam cobertas de opróbio ou de desvalorização.

Para Rochex, esse fenômeno de “tríplice autorização”, que inclui permanência e mudança, é processo de continuidade, e não de ruptura. Nesse caso,

“A experiência escolar pode se alimentar da socialização familiar, a qual ela contribui para abrir para atividades e conteúdos novos. Ela [a experiência escolar] permite assim a estes jovens começar a “deixar sua família”, poder sair sem ter que negá-la, sem ser exposto ao risco de aí nada reconhecer ou de nada reconhecer do que eles foram, no que eles se tornam ou aspiram se tornar, vencendo na escola. Um tal movimento de emancipação coloca suas condições de possibilidade nos pontos de apoio que lhe oferece a apropriação da história e dos projetos familiares” (Rochex, 1995, p. 260).

CONCLUSÃO

O fio condutor da leitura que fizemos destes trabalhos, foi a questão do sucesso escolar nas camadas populares. A partir daí alguns temas se sobressaíram:

- 1) O estudo das *trajetórias escolares* como uma fértil possibilidade de aproximação desse objeto.
- 2) A *família* como terreno social indispensável a ser considerado, embora tratada de forma diferenciada pelos diferentes autores.
- 3) A *heterogeneidade* das camadas populares e, mais especificamente, das famílias desfavorecidas. Elas não formam um bloco indiferenciado. Sem negar importância às análises quantitativas e sem buscar representatividade estatística, estas análises buscam as *diferenças internas* às essas camadas/famílias através de abordagens que privilegiam sobretudo os processos. Este fenômeno, antes de ser uma constatação, é um pressuposto.
- 4) A constatação da *interdependência família-escola* e como os processos de escolarização estão estreitamente vinculados com as *relações intergeracionais*. Daí a proposição de Laurens de uma abordagem sociogenealógica.

Destacamos também dois outros pontos:

Todos os autores presentes nesta revisão forneceram importantes contribuições para a construção do nosso objeto de pesquisa: seja no que diz respeito à questão mais geral aqui considerada, a da problematização do sucesso escolar inesperado nas camadas populares; seja em relação aos temas/“fatores”/traços

pertinentes adotados para a análise deste sucesso; seja, ainda, fornecendo elementos para a questão do quadro explicativo ou “modelo de inteligibilidade” para os dados empíricos.

Quanto à questão específica do *modelo de inteligibilidade* (perspectiva de análise) adotado, as contribuições que se apresentaram particularmente úteis, vieram do sistema proposto por Lahire, sobretudo da noção de *interdependência* de fatores, na qual este sistema se assenta. Este modelo orienta-nos no sentido de abordar os nossos casos de sucesso escolar à luz do conceito de *configuração social*. Retomamos, para concluir, dois pontos desenvolvidos ao longo desta revisão, que fundamentam esta opção.

Em primeiro lugar, o confronto do modelo causal dos *fatores* de Laurens e do modelo explicativo *relacional* de Lahire, apontou insuficiências no primeiro e possibilidades no segundo. A perspectiva de análise relacional permite e exige que se descreva e explique o sucesso escolar através da tecitura e contextualização de traços ou fatores. Nenhum destes tem, *em si*, um peso fundamental ou estruturante.

Como explicar, por exemplo, as diferenças nos resultados escolares entre irmãos que estão, supostamente, submetidos aos “mesmos” processos socializadores e à “mesma” história, do ponto de vista *familiar*? Não se teria que considerar *também* as inserções, diferenciadas entre irmãos, em outros grupos de pertencimento, exteriores à família? A perspectiva da *interdependência* de fatores nos parece, portanto, mais pertinente para a leitura da realidade que queremos investigar. É a configuração global de cada caso singular que explica o sucesso escolar em questão. Para pensar sobre “casos singulares”, do ponto de vista de uma análise apoiada no conceito de configuração social, o trabalho de Norbert Elias(1994) sobre a reconstrução sociológica do “indivíduo” Mozart, constitui-se uma referência preciosa.

Em segundo lugar, sendo o conceito de configuração social, tal como elaborado por Norbert Elias, suficientemente aberto, ele permite trabalhar com recortes ou abrangências diferenciadas.

“Ele [o conceito de configuração social] se aplica, tanto aos grupos relativamente restritos, quanto às sociedades formadas por milhares ou milhões de seres interdependentes. Quer se trate de professores e alunos numa sala de aula, de médicos e pacientes num grupo terapêutico, de frequentadores de um café em sua mesa reservada, ou de crianças num

jardim de infância, todos formam conjuntos de configurações, ainda que estas não sejam diretamente perceptíveis, pelo fato da maior amplitude e diferenciação das cadeias que aí ligam os homens”(Elias, 1991,p.158-159).

Nesse sentido, quando a realidade investigada demandar a ampliação do campo de estudo, este conceito permite fazê-lo, sem que, segundo nossa compreensão, os elementos considerados nesta ampliação sejam tratados como “secundários” ou “exteriores” à configuração inicialmente proposta.

CAPÍTULO II

PRINCÍPIOS GERAIS ESTRUTURANTES DA ANÁLISE

“Eles [os traços estruturantes] foram estabelecidos a priori sim; saí para a pesquisa já com uma grade bem construída teoricamente. A priori para a minha pesquisa, mas tinha visto que em outras pesquisas eram traços estruturantes, resultado de pesquisas anteriores. É por isto que eu enuncio estes traços para dizer, “olha de onde eu olhei, para onde que eu olhei; eu olhei para coisas bem precisas e estou dizendo isto” .¹

INTRODUÇÃO

O material empírico dessa investigação tem uma dimensão *biográfica*,² e se pretende abordá-lo numa perspectiva *sociológica*. Uma exigência metodológica impõe-se então a partir da conjugação dessas duas características do trabalho: a de definir parâmetros para a análise, que funcionem como critérios e limites para a interpretação. Argumenta Passeron(1995, p. 213) que “a narrativa biográfica apresenta uma ordem falante demais que parece dispensar qualquer trabalho de reconstrução”. Argumenta ainda o mesmo autor:

“Já que tudo isto (todos os azimutes de uma experiência singular) é do real, do “direto”, do singular, e este real é tocado com o dedo, apanhado, narrado, recitado, reunido, filmado, torna-se efetivamente difícil deixar perder-se sua menor parcela, cada uma participando do sabor total da narrativa; torna-se doloroso admitir que não importa que traço, não importa

¹Bernard Lahire, encontro com doutorandos da Faculdade de Educação da UFMG, em outubro de 1996.

²Passeron(1995) caracteriza como biográfico “o material autobiográfico ou qualquer outro material que deva sua organização ao *tempo* da vida de um indivíduo ou ao tempo de encadeamento das gerações em uma linhagem”(p.205; grifo do autor).

que associação de traços não tenha logo de saída uma pertinência” (Passeron, 1995, p. 207).

O pesquisador que trabalha com esse tipo de material, corre então o risco de considerar que tudo é pertinente e relevante para a análise, de perder-se numa infinidade pulverizada de informações que a narrativa de natureza biográfica possibilita. Por essa via, ele pode “escorregar” para o campo da literatura e cair no que Passeron (1995) denomina de “utopia biográfica”. Nesse caso, o problema teórico da pesquisa pode desaparecer. Pensar sociologicamente o material de natureza biográfica implica em se definir “traços pertinentes de análise”, ou princípios, que conduzam o olhar do pesquisador para pontos específicos, no interior de uma infinidade de dados possíveis.

Por outro lado, ainda que trabalhando com um pequeno número de casos, esses traços ou princípios estabelecem um *denominador comum* na interpretação dos dados, evitando assim outro risco para o pesquisador: o de trabalhar cada caso “monograficamente”, fechado nele mesmo, o que, segundo Passeron(1995), significa, fazer “idiografias”, ou “sociografias” e não, ciência. Esse autor define “idiografia” como sendo:

“...a crônica ou o inventário concebido como o oposto da pesquisa de regularidades, de tendências ou de tipos capazes de, pela generalidade das asserções que permitem, de dotar de uma inteligibilidade a descrição ou a explicação das singularidades” (Passeron, 1995, p. 88).

Lahire(1995) compartilha dessa concepção, sustentando que o trabalho com contextos concretos e a “estruturação de objetos singulares” exige que o pesquisador estabeleça *esquemas interpretativos comuns* para os diferentes “casos singulares” que investiga, no sentido de possibilitar que esses casos se comuniquem entre si e evitando assim as armadilhas da “monografia monadológica” (reportando-se aqui a Passeron(1991)³. Afirma aquele autor que, estabelecendo parâmetros para a descrição dos dados, “pode-se escapar à aporia de numerosos trabalhos sobre

³Original em francês: PASSERON, Jean-Claude. *Le raisonnement sociologique: L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, Éditions Nathan, 1991.

fracasso e sucesso escolar que, tentando compreender processos, constróem uma pulverização de objetos” (Lahire, 1995, p. 36).

Uma outra razão para se definir princípios norteadores da análise, é a necessidade de delimitar alguns pontos sobre os quais se vai focalizar a atenção, dada a *complexidade do fenômeno a ser investigado, o caráter multifacetado do objeto de estudo. O sucesso escolar em famílias de camadas populares*, por exemplo, pode ser pensado através de muitos outros parâmetros teóricos e metodológicos, diferentes dos que aqui são propostos.

No caso dessa investigação, os princípios gerais estruturantes da análise são os seguintes:

1. Os sentidos atribuídos à escola pela família e pelo aluno-filho e os processos subjetivos de ruptura e descontinuidade, de continuidade e de ambivalências oriundos das relações intergeracionais
2. Disposições e condutas temporais
3. Os processos familiares de mobilização escolar
4. Grupos de referência para o aluno-filho exteriores ao núcleo familiar; oportunidades daí decorrentes
5. Modelos socializadores familiares: tipos de presença educativa das famílias

Esses parâmetros foram formulados basicamente a partir da confluência de duas fontes. A primeira fonte é a própria literatura, visitada e revista no primeiro capítulo deste trabalho. Neste sentido, eles representam uma transição da teoria para o nosso objeto de estudo; ou seja, são o resultado da utilização (seletiva, direcionada e pontual) dessa teoria na elaboração dos nossos princípios de análise. Noutros termos, a literatura é aqui interpelada e, portanto, retomada, com uma intenção bem clara: a de fundamentar esses princípios. A segunda fonte são dados empíricos diretamente provenientes de nossa investigação. É que uma primeira leitura das entrevistas nos revelou elementos pertinentes e fecundos para a compreensão do problema colocado, os quais foram incorporados como hipóteses de trabalho. Nossos parâmetros incluem, portanto, elementos oriundos de histórias familiares e escolares, circunscritas em condições específicas de vida na realidade brasileira.

Passo agora a examinar cada um desses princípios.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA E À ESCOLARIZAÇÃO PELA FAMÍLIA E PELO ALUNO-FILHO E AS DIFERENTES FORMAS DE RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS (OS PROCESSOS SUBJETIVOS DE RUPTURA E DESCONTINUIDADE, DE CONTINUIDADE E DE AMBIVALÊNCIAS) E INTERGERACIONAIS

Esta hipótese será pensada com apoio em: Bourdieu(1993), Figueira(1985, 1987), Nicolaci-da-Costa(1985, 1987), Rochex(1995) e Terrail((1990). Os autores serão tratados separadamente e, no final do texto, alguns pontos mais específicos de diálogo com nosso objeto de estudo serão levantados.

Terrail(1990) coloca ênfase nos efeitos de descontinuidade e ruptura que “o acesso ao saber culto e à vida burguesa” produzem (1990,p.223), apesar de ter encontrado também casos de famílias (tipo B) que, pelo fato de não desprezarem sua condição social, autorizam os filhos a se apropriarem de uma cultura diversa da sua e a se engajarem numa luta de mobilidade cultural e social.

Quais são esses efeitos de ruptura? Como eles aparecem nas biografias dos intelectuais estudados? À medida que o sujeito avança para os níveis mais elevados do sistema escolar, quando, em razão do fenômeno da seleção escolar, as chances objetivas de se estar entre os pares vão diminuindo, esses processos vão emergindo; de uma forma diferenciada, portanto, conforme os momentos do processo de escolarização. Esses processos são diferenciados também, conforme o tipo de família identificado na pesquisa.

O confronto de classe vivido na escola é que desencadeia rupturas. A escola passa a ser um lugar de confrontações difíceis, de vivências penosas de opróbio e de crise de identidade, por causa da inferiorização cultural que aí se dá, mas representando, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a possibilidade por excelência de “saída”, de “salvação”.

O que os entrevistados revelam é que a sobrevivência na escola depende da negação das origens, em função da repressão cultural a que ela submete os jovens das camadas populares:

“Para sobreviver no Liceu, é preciso verdadeiramente separar-se da herança feita carne, “cuspir na sopa” que continua a nos alimentar”. (...) Não

se pode vencer na escola, se não se situar deliberadamente do ponto de vista da escola, se não se toma como sua a desvalorização das origens que o sucesso escolar supõe, afastando-se progressivamente dos pais, senão os rejeitando” (Terrail,1990,p. 240- 241).

O sucesso escolar, nestes casos, tem então o preço de uma grande solidão. Os sujeitos desta pesquisa, os “trânsfugas”, demonstram algumas implicações em termos de suas vivências e comportamentos: vergonha das origens, culpabilidade e, simultaneamente, desejo de reconhecimento, o disfarce (ocultação) da profissão dos pais, o pertencimento de classe vivido como marca de um destino singular e não como fato social, uma espécie de repulsa e desprezo pelos pais, uma negação das formas de linguagem do corpo (vestimenta, maneiras de ser e de fazer, etc.) Esse confronto doloroso entre origem social e escola se dá sobretudo na adolescência e num período escolar que coincide com o 1º ciclo (5ª à 8ª série).

Segundo ainda os entrevistados de Terrail, numa fase escolar que corresponde, no caso brasileiro, ao 2º grau, a própria escola fornece elementos de mudança para alguns, quando ela possibilita também uma mudança na compreensão do mundo, através dos conteúdos que ela ensina. Torna-se possível, então, em alguns casos, reconhecer uma “razão de classe e não uma deficiência pessoal” nas diferenças vivenciadas na escola. “...Eu começava a compreender meus pais” (1990,p. 248), é uma fala que expressa essa mudança. Mesmo nos graus mais avançados do processo de escolarização, ou seja, no 2º grau e na Universidade, o autor continua enfatizando a presença de difíceis problemas de identidade. Grandes contradições continuam a ser vivenciadas, como a que segue: “prossequindo os estudos ele (Roger M.) realiza o desejo dos pais, mas fazendo tudo para não ser o que eles são: amar e trair, inevitavelmente” (1990, p.249).

No entanto, segundo os diferentes tipos de família, A, B ou C, o autor identificou, tanto situações de ruptura, quanto de continuidade.

No caso das famílias A, que tem uma estratégia básica de fechamento doméstico, “fechar-se para poder sair”, a atitude em relação à condição operária é a da desvalorização. Não é possível a construção de uma imagem positiva dos pais e isto implica em crises de identidade e processos de ruptura. O grupo de origem não se constitui então como referência positiva e, porisso, precisa ser negado.

“Em relação à mobilização que é necessária para arrancar-se do meio familiar e do bairro e que torna-se mais necessária ainda pelas reticências, incompreensões e resistências dos pais, o adolescente vivencia dificuldade em estabelecer com estes últimos uma relação de serenidade. No momento em que ele começa a compreender o determinismo social do seu estilo de vida, seus pais lhe parecem, mais do que nunca, pequenos, medíocres, francamente destestáveis” (Terrail, 1990, p.250).

Nesses casos é frequente o desenvolvimento de outras sociabilidades, outros modelos de referência, como mediações indispensáveis de emancipação cultural.

As famílias B, que são identificadas pelo autor como “a apropriação do mundo”, configuram-se como favorecedoras, para os filhos, de processos de continuidade. Elas constituem-se como energia para os projetos de escolarização prolongada. Essas famílias afirmam as capacidades e a inteligência operárias e têm uma relação positiva com o saber escolar. Um entrevistado de Terrail, por exemplo, afirma que jamais concebeu a filosofia pela filosofia, mas “a filosofia pra nela ver mais claro na sociedade e na minha existência, minha identidade, minha história” (1990,p.251).

“Recusando todo desprezo de sua condição social, os pais autorizam o adolescente a construir uma representação que valoriza suas origens e, portanto, a si mesmo. Os esforços do filho para se apropriar de uma cultura que não pode encontrar entre os seus, não se inscreve em ruptura, mas em continuidade com uma vida familiar aberta para o exterior” (Terrail, 1990,p. 251).

Mas, mesmo nos casos em que essa continuidade se constitui como trunfo favorecedor de mobilidade cultural, ainda assim, existe “a exigência de pensar uma identidade que concilie os inconciliáveis: não ser operário, mas ser o quê? Mas sobretudo o que ser, que leve ao reconhecimento da origem operária?” (1990,p.252) O autor identificou nas biografias que estudou, um sentimento marcante de dívida. Mesmo na Universidade e depois dela, no momento de escolher e ingressar numa profissão, persiste uma incerteza quanto à legitimidade do status adquirido. O fato, por exemplo de alguns não buscarem tirar o melhor proveito possível de suas capacidades e do seu diploma, ou de terem uma ambição intelectual comedida mostra isto. Grandes dificuldades aparecem também “no momento em que é preciso se autorizar a

tomar a palavra em seu próprio nome, na redação de uma monografia...” (1990, p. 252). O autor fala de “uma impossível identidade”, no sentido de que persiste uma busca de resgatar dívidas com as origens e, nessa busca, uma solidão. Nesse sentido, a afirmação dessa entrevistada é expressiva:

“No interior mesmo da classe de onde você vem, você não existe mais para ela, ela mesma não existe mais para você; e você não é nada no meio onde você ingressa; se você não admite que está sozinho aí, você está no vazio”
(Terrail, 1990,p. 257)

Mas, em relação a essa dificuldade, de se ser outro, de se ter uma identidade diversa das origens, enfim, dessa “impossibilidade” de se construir uma nova identidade, apontada pelos intelectuais estudados, Terrail pergunta-se se se trata realmente de uma impossibilidade, ou de uma recusa.

Rochex(1995) estuda 4 casos de sucesso escolar⁴ brilhante e 6 casos de escolarizações problemáticas, estes últimos divididos em 2 sub-grupos. O nível de escolaridade dos adolescentes investigados é o que corresponderia, no caso brasileiro, ao 2º grau. São portanto, jovens que ainda não chegaram à Universidade. Poderão eles chegar ao curso superior, mesmo os que se encontram em dificuldade escolar? É uma pergunta que fica.

No entanto, o que interessa aqui é ver como o autor define os processos subjetivos básicos (continuidade, descontinuidade, ruptura, ambivalência) vividos pelos sujeitos na sua relação com a escola e com a família, por um lado, e os sentidos atribuídos por eles à escola, por outro, tanto nos casos de sucesso como nas situações problemáticas.

O êxito escolar dos adolescentes investigados por Rochex, caracteriza-se pela ausência de dificuldades da ordem dos comportamentos e das atividades cognitivas que a aprendizagem escolar requer, e está ligado com processos subjetivos de continuidade. Na perspectiva deste estudo, os casos de sucesso escolar têm traços comuns explicativos. Uma forte mobilização pessoal do aluno/filho sustenta-se em dois

⁴ A descrição dos principais fundamentos desses casos estão na revisão bibliográfica, desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho.

pilares. De um lado, na distinção entre as funções social (seu valor “monetário” de mercado) e simbólica (seu valor “em si” de conhecimento, cultural, intelectual, estético) da escola. Ou seja, uma sustentação ligada aos significados que a escola adquire para o aluno-filho. As atividades de aprendizagem são reconhecidas como atividades cognitivas e requerem um “trabalho” da parte do sujeito. De outro lado, numa mobilização subjetiva dos pais, que tem aqui o sentido de autorização para não ser reproduzido, que se apoia, por sua vez, na legitimação da própria história(1995,p.207).

“A dialética subjetiva do Mesmo e do Outro, assim conjugadas, autorizam a transformação e o deslocamento no “tabuleiro” das posições sociais e das posições identificatórias, requeridos e significados pelo sucesso escolar” (Rochex,1990,p.268).

Incluiremos também aqui as situações escolares problemáticas, por entendermos que as condições que produzem sucesso e fracasso escolar não podem ser descontextualizadas; ou seja, elas não têm sentido *em si*. A compreensão de processos de ruptura e descontinuidade, presentes nas situações de fracasso analisadas por Rochex, podem oferecer subsídios para interpretar esses mesmos processos em casos de longevidade escolar. Os casos de “fracasso” escolar manifestam-se basicamente, em termos de processos subjetivos, por exigência de mudança radical, que se expressa principalmente em vivências de ambivalência. Estes, em nosso entendimento, são, na sua maioria, de adolescentes que não se colocam como possível e pensável uma escolarização prolongada para si. Ou antes, não se colocam um projeto qualquer de mobilidade, orientando-se basicamente por uma lógica da reprodução. As situações escolares problemáticas são trabalhadas, segundo este autor, em dois subgrupos.

O *primeiro subgrupo* é analisado sob a ênfase dos *significados*, os quais assumem a condição de traço marcante no rendimento escolar do adolescente. Essas situações escolares, tratadas no cap. VIII (1995, p.207-226), se caracterizam basicamente por serem “difíceis do ponto de vista das aprendizagens e das aquisições cognitivas, mas sem problemas de disciplina ou de comportamento”. São casos de jovens que apresentam dificuldades de construir significados para a escolarização

que sejam mobilizadores.

Nestes casos, o autor identifica a presença de significados escolares desmobilizadores e não “ausência de significados”, como pode parecer à primeira vista. E quais são esses significados? O sentido fundamental advém de uma relação utilitária com a escola, ao lado da não identificação da sua especificidade e das atividades cognitivas requeridas para aí se obter sucesso (1995,p.208). São casos de indiferença e exterioridade em relação aos conteúdos escolares, à especificidade do “escolar”. A escolaridade justifica-se apenas como passagem obrigatória para uma boa profissão e não como exigência de atividade intelectual. “Não há nada a fazer ou compreender; é suficiente compreender regras”. O sentido da experiência escolar é direcionada para um “mais tarde” (1995,p. 262-263).

Por exemplo, no caso de Delphine, 19 anos, o “projeto” profissional de ser professora de educação física e, portanto, de uma formação universitária, situa-se no nível do imaginário. Essa formação é entendida apenas na sua dimensão formal. Para Delphine, os conteúdos escolares não respondem a nenhuma necessidade, não servem para nada. O seu percurso escolar é descrito com termos muito gerais. Sendo a última de uma família de 4 irmãos e a primeira a chegar ao 2º grau, não demonstra nenhuma satisfação particular por isto. Não participa das redes de sociabilidade do Liceu e expressa uma ironia quando se refere “aos que estudam”. Sua história escolar é identificada, pelo autor, com base em sua auto-identificação, como “uma estudante de 2º grau por acaso”. Quanto à relação com seus pais, ela se mostra reticente. Em relação a eles, não expressa, nem sentimento de desvalorização, nem ressentimento e, muito menos, percebe neles algum nível de mobilização quanto a seu futuro escolar e social. “O que não é suficiente, segundo o autor, para afirmar que tal mobilização não exista”. Os pais são efetivamente ausentes? O que se tem na verdade é a sensação de se estar diante de uma disposição básica de reprodução do destino dos pais. Delphine abandonou a escola algum tempo depois.

No *segundo subgrupo*, os *processos subjetivos de ruptura* é que aparecem com maior força. Essas situações, tratadas no cap. IX (1995,p.227-258), representam casos de menos indiferença e exterioridade aos conteúdos escolares, mas a dificuldade maior reside no fato de a escola (a “boa” linguagem, a cultura) não ser significada pelo seu valor objetivo, “em si”, mas pelo que ela representa no contexto do confronto com a história familiar. As relações com a origem social, com a figura dos pais, são carregadas de ambivalências.

No estudo deste subgrupo sobressaem problemas escolares ligados a dificuldades subjetivas que nascem da situação de se estar *entre* a família/origem social e a escola/mobilidade; ou seja, dificuldades que nascem da situação de se estar *entre* a emancipação, vivida como transgressão e, portanto, interdita, e a reprodução da herança familiar, mas que é vivida como impossível, no sentido de indesejada. Vencer na escola, neste caso, está ligado com uma transgressão imaginária, como exigência de alteridade radical, de ruptura, o que impossibilita uma relação de continuidade entre o que se é e o que se deseja vir a ser. Aprender, nestes casos, é igual a trair, o que implica numa verdadeira recusa de aprender, em condutas de fracasso, em desmobilização, em indisponibilidade psicológica para tal empreendimento (1995, p. 267).

Tomamos como exemplo o caso de Karim, designado pelo pesquisador como: “entre repetição e transgressão, uma escolha impossível”(1995, p. 228-235). Este adolescente, aluno do 2º grau, que apresenta sérios problemas de comportamento, foi excluído do Liceu ao final do 2º ano. Ele fala de uma oposição entre “os anos da escolaridade primária, a escola que adorava, e os anos do colégio e do sentimento de ter sido literalmente possuído por uma força que o ultrapassa”. O pai é lixeiro e imigrante e a mãe não tem atividade profissional. É o 7º de uma família de 9 irmãos. Segundo Rochex, boa parte da explicação das dificuldades subjetivas de Karim parece estar ligada a uma identificação impossível com o pai. As raízes dessas dificuldades estariam nas “feridas” da imigração e da desvalorização da profissão do pai. Interrogado pelo pesquisador sobre a razão da sua não aceitação do pai, ele fala com eloquência:

“Porque não aprendo nada com ele. É um homem cultivado sem cultura, porque ele não está no seu país. Ele conhece coisas que pra mim seriam inúteis, não me serviriam para nada. Para as coisas escolares, isto não me serviria para nada. Ele tem uma vida banal, nada de especial. Ele bebe, come, dorme, trabalha, é tudo. Para ele é fácil, ele cria os filhos, é tudo; ele não procura compreender. Ele é cego, meu pai. Para mim ele é mudo seja como for; é tudo. Ele não tem palavra, é tudo. Ele é nosso pai e é tudo, deve-se protegê-lo, é isso. É repugnante dizer isto” (Rochex, 1995,p. 233-234).

No entanto, cabe aqui uma observação que o próprio autor faz, Karim tem um irmão mais novo que se encontra em situação escolar de sucesso, o que prova que, um mesmo meio familiar, pode mobilizar forças subjetivas diferentes (1995,p.234).

Em suma, nestes casos, o sucesso escolar exige transformações que não podem ser assumidas, por duas razões.

Em primeiro lugar, porque pensada em termos dicotômicos de alteridade e de mudanças radicais; ou isto, ou aquilo: “conservar seus amigos ou vencer na escola; aceitar seu pai ou buscar um “pai substituto”; ser o bom ou o inimigo; ter acesso ao mundo dos livros ou reproduzir as condutas delinquentes dos mais velhos; fugir/evitar a casa familiar ou se sentir aí estrangeiro”(1995,p.264). Mudar não tem então a ver com apropriação de competências cognitivas, de linguagem ou culturais, mas com uma imposição externa, “*eles querem* nos mudar, ou “com uma demanda de reconhecimento imaginário sob a forma do parecer” (fazer estilo, falar palavras difíceis, “passar para o outro lado”, etc.), ou seja, estar em modos e palavras de empréstimo (p.265-266).

Em segundo lugar, porque “a história familiar, pelo menos na sua apropriação subjetiva, não oferece pontos de apoio para se fazer valer o que se é e a história da qual se é o produto, no que se é intimado a tornar-se”. O opróbio que pesa sobre a figura dos pais e sobre a história familiar vem interceptar toda possibilidade de emancipação subjetiva. Assim sendo, a experiência escolar e seus conteúdos ficam desprovidos de normatividade e de necessidade internas, para se tornarem submersos e invadidos por conflitos e ambivalências (Rochex, 1995, p.266).

Destacamos em Nicolaci-da-Costa (1985; 1987) a sua contribuição em termos de ampliação do conceito de *descontinuidade*. Preliminarmente, essa autora discute a pertinência e a necessidade de se tomar o sucesso escolar nas camadas populares como objeto de estudo, uma vez que ele é potencialmente produtor de problemas subjetivos reais, como a desorganização, a insegurança e a sensação de perda de referências. O sucesso escolar, como “capacidade de se manter no sistema escolar”, implica numa inserção simultânea em dois grupos sociais e, portanto, em viver a *descontinuidade* entre sistemas simbólicos diferentes. Embora consinta na existência de dimensões positivas do sucesso escolar para essas camadas, a mobilidade social, por exemplo, a autora privilegia os seus “aspectos problemáticos”:

“... se minha atenção recaiu sobre os aspectos mais problemáticos do sucesso escolar desses sujeitos, é porque tais aspectos têm sido objeto de muito pouca consideração. (Nicolaci-da-Costa, 1987, p. 54).

A autora coloca a idéia de *diferentes tipos de descontinuidade* e problematiza as condições de sua apreensão e *visibilidade* do ponto de vista sociológico. Em alguns tipos de descontinuidade, ela é “visível sociologicamente”, noutros não. Num tipo particular de descontinuidade entre família-escola, como aquele tratado pela própria autora num trabalho anterior sobre os conceitos de “privação cultural” e “privação linguística” (Nicolaci-da-Costa, 1981), “tanto a descontinuidade, como algumas das suas consequências para o *sujeito*, são em grande parte sociologicamente visíveis e apreensíveis”(p.148). Nesse caso, o fracasso escolar, a evasão, a carreira de “alunos excepcionais” são indicadores de dificuldade de internalização de um sistema simbólico diferente, o da escola e, portanto, a descontinuidade família-escola tem uma grande visibilidade sociológica.

Ao lado desse tipo de descontinuidade, que seria sociologicamente visível, outro tipo é trabalhado pela autora, a *descontinuidade diacrônica ou socializatória*, que diz respeito à “internalização pelo sujeito de sistemas simbólicos em diferentes momentos de sua biografia”. Os casos de sujeitos das camadas populares que prolongam sua escolarização até a Universidade, são potencialmente geradores de descontinuidade desse tipo, segundo a autora. Nessa situação, nem sempre os problemas vivenciados pelo sujeito são visíveis e apreensíveis, e o indicador privilegiado para isso é a *crise*. No entanto, para dar conta das crises geradas por processos de descontinuidade deste tipo, a autora avalia que o conceito de *descontinuidade socializatória* é insuficiente e, então, incorpora o conceito de *desmapeamento* desenvolvido por Figueira (1978, 1981a, 1981b, 1985). Para tanto, ela redefine o próprio conceito de *descontinuidade socializatória*, que passa a ser formulado como:

“O conflito, que ocorre ao nível do sujeito, entre *suas representações primitivas de inserção no mundo adulto*, cujas raízes se encontram no sistema simbólico internalizado durante o processo de socialização primária, e suas *representações mais recentes e concretas de participação real na reprodução da ordem social*, oriundas de sistemas simbólicos internalizados através de socializações secundárias” (Nicolaci-da-Costa, 1985, p. 159).

O desmapeamento é “uma *convivência no sujeito*, em *diferentes níveis*, de dois ou mais conjuntos de valores (ou mapas) internalizados em algum momento de sua formação (1985, p.159). Os diferentes mapas ou valores manifestam-se através de “formas visíveis e invisíveis”, aqueles ligados, por sua vez, aos diferentes momentos da biografia do sujeito. As formas visíveis referem-se aos mapas “recentes, conscientes, concretos, presentes no cotidiano. Daí seu peso legitimador, porque apoiados por relativo consenso. As formas invisíveis referem-se aos mapas com os quais os sujeitos já não se identificam *totalmente* no presente.

Uma definição do próprio autor do conceito (Figueira, 1981b): “o desmapeamento não é, como sugere a metáfora, ausência de ordem, forma ou mapa, mas a *presença de formas, ordens e mapas contraditórios*”. O autor não pressupõe, portanto, nem erradicação, nem integração de mapas ou referências, mas sua *convivência* (grifos nossos). Sua tese básica é a de que as mudanças no domínio da subjetividade são mais lentas e que o novo e o moderno convivem com o arcaico e o antiquado. Defende ainda que as mudanças aí acarretam maior número de dificuldades e que essas dificuldades não são facilmente percebidas (Figueira, 1987, p.13).

Destacamos, para finalizar, algumas reflexões de Bourdieu (1993, p.711-718) acerca deste primeiro traço de análise. Se este autor trata, neste trabalho, do tema das “contradições da transmissão da herança familiar” nas sociedades contemporâneas, ou seja, das relações entre pais e filhos no sentido mais amplo do termo, ele situa a escola como uma mediadora fundamental desse fenômeno.

Fenômeno que assume, então, formas muito particulares e que tem as seguintes características básicas. Em primeiro lugar, ele é carregado de contradições que implicam em tensões e sofrimentos. Para reproduzir o pai, aquele que encarna a linhagem familiar, é preciso muitas vezes superá-lo e negá-lo. Em segundo lugar, a instituição escolar participa desse processo com os seus julgamentos e vereditos. Mediadora necessária da transmissão da herança familiar para todas as categorias sociais, em diferentes graus, a escola é também princípio de sofrimento. Nesse sentido, existe uma cumplicidade entre a escola e a família para o sucesso do empreendimento da sucessão, apesar de sua aparente contradição. A relação entre a família e a escola, entre seus respectivos julgamentos e expectativas, pode assumir então diferentes formas. Destacamos as situações que seguem, por se aproximarem

daquelas que as pesquisas empíricas que tratam da sobrevivência escolar nas camadas populares estão nos mostrando.

A primeira situação, particularmente dolorosa para pai e filho, é a “necessidade” que sente este último de negar a herança paterna, para “fazer sua vida”; herança que se interrompe com o pai. “É toda sua obra, sua existência que se encontram anuladas, despojadas de seu sentido e de seu fim” (1993,p.714). A segunda, é o caso de experiência de sucesso, escolar e social, vivida pelo filho como transgressão e, nesse sentido, como fracasso. Essa situação funciona como um limite para as ambições. É “como se a posição do pai encarnasse um limite a não ser ultrapassado; limite que, interiorizado, torna-se uma espécie de interdição para se diferenciar, se distinguir, negar, romper”.

O pai, em relação ao sucesso do filho e à si mesmo, tem uma atitude de ambivalência: vencer, mudar, ascender socialmente, mas, ao mesmo tempo, permanecer simples, próximo do povo (e de si): “seja como eu, faça como eu e seja diferente, vá”. O sucesso do filho é a morte do pai (Bourdieu, 1993, p.715).

Diálogo com nossos dados

1. O sucesso escolar nas camadas populares é potencialmente gerador de rupturas, mas se dá também em situações de continuidade. Noutros termos, uma relação entre pais e filhos marcada pela continuidade, constitui-se como uma condição facilitadora de longevidade escolar, embora seja possível que esta longevidade aconteça igualmente em meio a processos de ruptura e ambivalência.

Terrail, a partir dos casos que estuda, e com a orientação teórica que assume, defende que a sobrevivência na escola *depende* da desvalorização e negação das origens, do afastamento simbólico dos pais. Ele fala da existência de *grandes contradições*: realizar o desejo dos pais, negando-os. Por outro lado, as situações de longevidade escolar identificadas por Rochex, são justamente de *continuidade* subjetiva. Para esse autor, as situações escolares problemáticas são aquelas nas quais o sujeito “não dá conta” dos conflitos e ambivalências. Perguntamo-nos se esses casos não seriam mais “sérios” do ponto de vista dos conflitos intersubjetivos? Seria possível compará-los aos do estudo de Terrail? Não seria uma questão de graus de dificuldade?

Acreditamos que o conceito de *configuração social*, descrito na primeira parte deste trabalho e instrumento a ser utilizado na interpretação de nossos casos, permite-nos lidar com estas questões. Assim, em alguns casos, os elementos da configuração familiar e da configuração mais ampla família-escola possibilitariam o sucesso escolar num contexto facilitador de continuidade subjetiva família-escola e, em outros, este sucesso se realizaria, apesar das rupturas e ambivalências.

Rochex não fornece nenhum exemplo do segundo caso, quando se refere à sua pesquisa empírica. No entanto, quando analisa a trajetória escolar e social de Annie Ernaux⁵, parece apontar também para a possibilidade concreta da segunda situação, já que Annie vivencia, nesse processo, grandes conflitos e dificuldades subjetivas.

Partimos portanto do pressuposto, com base nas contribuições destes autores, de que os casos de sucesso escolar no seio das camadas populares, podem se dar, tanto em meio a situações de ruptura e descontinuidade, quanto de continuidade; bem como de ambivalências.

2. Uma preocupação metodológica: a busca de pistas para uma “visibilidade sociológica” dos processos de ruptura, continuidade e ambivalências

Do ponto de vista de uma preocupação mais metodológica, enfatizamos alguns elementos desses trabalhos que podem ajudar a “detectar” os processos de continuidade e de ruptura nos casos que estamos estudando. Os processos de *continuidade* “aparecem” nas situações de *valorização* da história familiar por parte dos pais e dos filhos, de “ausência” de disputa. No caso dos pais, quando autorizam o filho a “ir”, no sentido de emancipar-se e ser outro, essa autorização tem lastro numa *auto-estima*. No caso dos filhos, ela ocorre quando os pais se constituem em modelos dignos de serem reproduzidos.

Ao contrário, os processos de *ruptura* assentam-se basicamente na *desvalorização* e na *disputa*. Quando os pais se auto-desvalorizam, assim como desvalorizam sua própria história, as chances de não permitirem que o filho se emancipe do ponto de vista cultural e social, mas, ao contrário, de “amarrá-lo” na sua própria desvalorização, são muitas.

⁵ Rochex dedica todo um capítulo do seu livro à análise da autobiografia da conhecida romancista francesa Annie Ernaux, intitulado: *A obra de Annie Ernaux: a contradição na dor do vivente* (1995, p.144-166).

A noção de “invisibilidade sociológica” trabalhada por Nicolaci-da-Costa e Figueira ajudam-nos no sentido de ressaltar que, mesmo aquilo que é de difícil apreensão para as teorias sociológicas, deve e *pode* ter visibilidade com o auxílio destas mesmas teorias. Figueira (1987, p.13-14) conclama: “é preciso ir do sociologicamente visível ao sociologicamente invisível”, ou seja, “é preciso uma ou mais teorias que permitam ir além daquilo que é visível para as pessoas”.

3. Pressupomos que a ambivalência nas relações intergeracionais e intersubjetivas pode ser um traço muito presente nas situações de longevidade escolar nas camadas populares

Da conceituação de *desmapeamento* de Figueira, destacamos a idéia da *convivência* de mapas ou referências. Levantamos a hipótese de que uma interpretação de nossos casos que coloque o contraditório ou ambivalente como traço forte, pode ter mais chances de se aproximar da realidade.

DISPOSIÇÕES E CONDUTAS EM RELAÇÃO AO TEMPO QUE SÃO
FAVORECEDORAS DE LONGEVIDADE ESCOLAR: 1) PERSPECTIVA DOMINANTE
DE “CONQUISTA”; 2) EXTENSÃO DO HORIZONTE TEMPORAL DE FUTURO; 3)
MORAL DA PERSEVERANÇA

Pressupomos que os sujeitos das camadas populares que conseguem chegar à Universidade, constróem esta trajetória num “tempo próprio”: o tempo do possível dadas as suas condições de vida. Um tempo de construção da vida fundado numa “compreensão” de que o possível se confunde com o real e, nesse sentido, implica num horizonte temporal alargado e condutas de perseverança. Pressupondo também que exista, do ponto de vista das “representações sociais”, um tempo “normal” de entrada na Universidade, a faixa de 18-20 anos, os universitários de origem popular investem na sua escolarização com uma orientação temporal que se pauta por um tempo fora do padrão.

Fazemos ainda a hipótese de que esse tipo de atitude é diferenciada em relação a uma concepção de tempo mais generalizada no interior das camadas populares, e que pode se constituir num importante trunfo facilitador do sucesso escolar para esses sujeitos, ao lado de outros traços que constituem a configuração deste mesmo sucesso.

Tomamos o trabalho de Mercure(1995) sobre as *temporalidades sociais* como referência principal para uma reflexão sobre as hipóteses que colocamos acima; particularmente o capítulo I que trata das principais noções ligadas ao estudo das temporalidades sociais e os capítulos IV e V que tratam dos estudos empíricos das representações de futuro. Este autor define temporalidades sociais como “...a realidade dos tempos vividos pelos grupos, isto é, a multiplicidade das *condutas temporais* e das representações do tempo ligadas à diversidade das situações sociais e dos modos de atividades no tempo”(1995,p.13; grifo nosso). A idéia central que atravessa seu pensamento, nessa obra, é a de que os tempos são construídos socialmente e só podem ser compreendidos nessa perspectiva; para além, portanto, de uma concepção de tempo abstrata e de durações interiores.

Buscamos nesse estudo uma contribuição para fundamentar a hipótese, acima esboçada, de que determinadas disposições temporais podem ter uma relação com o sucesso escolar. Nesse sentido, o próprio autor mostra essa possibilidade, quando afirma:

“De fato, numerosas contribuições científicas nos ensinam que o estudo das diversas maneiras de tomar consciência do tempo, para tomar apenas um exemplo, contribui muito para a compreensão de certos fenômenos sociais, precisamente porque esquemas temporais, formas de simbolização do tempo, concepções e atitudes particulares em relação ao tempo, podem ter implicações mais ou menos diretas sobre os diversos modos de atividades (Mercure, 1995, p. 15).

No conjunto da obra em questão, há pontos que contribuem para a compreensão das hipóteses que estamos colocando. Em primeiro lugar, dentre as noções básicas ligadas ao estudo do conceito de temporalidades sociais, quais sejam, as de *multiplicidade dos tempos sociais*, *ritmo social* e *horizonte temporal*, entendemos que a noção de *horizonte temporal* é a mais pertinente para o que buscamos compreender. Em segundo lugar, na parte que trata dos estudos empíricos, destacamos as análises sobre as *perspectivas dominantes de futuro*, com destaque para a perspectiva de *conquista* e tentando ver aí, a relação com a noção de horizonte temporal.

A noção mais geral de horizonte temporal é definida pelo autor como:

“...o domínio aberto no interior dos grupos e sociedades às duas grandes

perspectivas temporais, que são a reconstrução do passado e a antecipação do futuro. (...) O horizonte temporal pode ser considerado, ao mesmo tempo, como o campo de certas práticas temporais e o lugar do exercício de diferentes representações do tempo; o campo de projetos, de planificações, de previsões e de visões antecipadas, de expectativas e esperanças, de uma parte; o campo *embrassé* pelas lembranças, a memória coletiva, a história ou o mito, de outra parte” (Mercure, 1995.p. 20-21).

Não trabalhamos com representações de futuro na nossa investigação, como fez o autor, mas com a tentativa de reconstruir um movimento em relação ao futuro, já transformado em presente, já vivido numa determinada configuração de trajetória escolar. O acesso à Universidade como projeto, como aspiração, como significado e como movimento concreto de conquista é o nosso campo de pesquisa. Neste sentido, pensamos utilizar de elementos presentes no significado de *horizonte temporal*, tal como acima esboçado, para identificar os modos particulares de relação com o tempo que aparecem nos casos que estamos estudando. Ou seja, consideramos este conceito (1995, p.21), um instrumento de grande importância para a análise e compreensão de certas *práticas e disposições* temporais, de determinados *modos de relação com o tempo*, com as quais nos deparamos em nossas entrevistas. Entretanto, fazemos um caminho distinto de pesquisa, que é o de tentar compreender se e de que forma essas disposições e práticas entram no desenho configurativo das nossas histórias de sucesso escolar.

O autor, em sua pesquisa empírica, identificou duas grandes dimensões de representações de futuro: a das *perspectivas dominantes de futuro* e a dos *planos de vida*. Para chegar a essas conclusões, o autor identificou preliminarmente os seguintes tipos descritivos de representações de futuro a longo prazo: o fatalista, o previdente, o continuísta, o etapista, o possibilista (1995, p.63-65). Em seguida, estes tipos foram submetidos a um trabalho que o autor denomina de “subestruturação”, isto é, a uma identificação da natureza das diferenças entre esses tipos e das dimensões e categorias subjacentes a essa tipologia(1995, p.66-83).

As *perspectivas dominantes de futuro* identificadas foram: a de conservação e a de conquista. A *perspectiva de conquista* caracteriza-se pelos seguintes traços básicos(1995,p.87):

1) Intenção de superar/ultrapassar as condições do presente, ou um sistema de fins

orientado para a construção de um outro presente;

- 2) Concepção de futuro mais como o produto das próprias ações, do que como uma reação a pressões exteriores; mais como o que deve ser, do que o que pode advir e do qual se deve se proteger;
- 3) Extensão dos horizontes temporais de futuro;
- 4) Um certo controle do presente.

Já os traços básicos da *perspectiva de conservação* são os seguintes (1995, p. 87-88):

- 1) Uma tendência a assegurar a manutenção das atuais condições de existência, ainda que o presente seja frágil e incerto, ou ainda a evitar a deterioração destas condições; uma ausência relativa de controle do tempo presente, pelo menos ao nível das representações;
- 2) O futuro concebido como um *à venir* exterior, do qual é preciso se proteger; uma atitude passiva diante de um futuro que *vem*;
- 3) Horizontes temporais de futuro curtos, ou seja, “o atual está no centro do futuro”.

Supomos que a disposição dominante em relação ao futuro a ser encontrada no nosso estudo, será a de conquista. Disposição que, numa pesquisa de abordagem estatística deste mesmo autor, representa atipicidade. Ao estabelecer uma relação entre posição social e representações de futuro, ele identifica, num universo de 41 sujeitos econômica e culturalmente mais desfavorecidos, 9,7% com perspectiva de conquista em relação ao futuro e com plano de vida, e, nessa mesma perspectiva, 66,7% entre os 24 sujeitos considerados de nível sócio-econômico superior. Na perspectiva de conservação diante do futuro e sem plano de vida, estariam 61% das camadas inferiores.

Nesse sentido, este estudo leva-nos a destacar o que se segue. Se, justamente onde as condições de vida são mais precárias, é que prevalece uma disposição dominante de reprodução em relação ao futuro e à própria vida em geral, e se, ao contrário, condições de vida que tornam o presente mais estável, favorecem a elaboração de disposições e condutas de conquista, *não há, no entanto, um determinismo absoluto que dotaria os sujeitos das camadas inferiores com disposições conservadoras ou ausência de planos de vida*. Noutros termos, apesar das adversidades, indivíduos pertencentes às camadas populares, embora estatisticamente minoritários, podem apresentar uma disposição transformadora diante

do futuro e da vida em geral.

A segunda dimensão, essencial para o estudo das representações de futuro segundo o autor, é relativa ao *plano de vida*, entendido como:

“uma visão de conjunto do futuro, à qual é ligado um determinado traço do que se tem intenção de fazer num futuro mais distante e à qual é também ligada uma sequência ordenada de projetos coordenados e destinados a alcançar objetivos a longo prazo” (Mercure, 1995, p. 75).

O plano de vida se constituiria, então, como uma “linha diretriz de projetos” ou como “orientações gerais do que deveria ser o futuro”. Nesse sentido, estaria ligado necessariamente à noção de temporalidade no longo prazo. O autor afirma mesmo que “um plano a curto prazo, cuja extensão não ultrapasse o ciclo anual, não pode ser identificado como um plano de vida” (1995, p.75-76). A idéia de projetos-meios, orientados para objetivos a longo termo, é então central no conceito de plano de vida, tal como ele é formulado neste trabalho. No entanto, o que destacamos, a partir daí, como hipótese de explicação para o sucesso escolar nas camadas populares, é mais a noção de *longo prazo ou horizonte temporal distendido*, do que a de “projetos ligados e coordenados”. A consciência de um “tempo próprio” ou a “aceitação” de um tempo “necessário” para a construção de uma escolarização prolongada, à qual nos referimos na introdução desse tema, seria um indicador de extensão de horizonte temporal de futuro, de uma capacidade de elaborar um plano de vida, de um “fôlego” para esse empreendimento.

Terrail (1984), numa abordagem histórica que não privilegiamos aqui, discute a relação da escolarização das camadas operárias com a possibilidade de “controle do tempo” por parte dessas camadas. Segundo esse autor, no período de 1880-1980, determinadas condições sócio-históricas mais gerais e específicas da classe operária francesa, contribuíram favoravelmente para que setores desta classe tivessem condições de pensar e organizar, no longo prazo, o próprio futuro. No entanto, ele mostra também que, apesar desse avanço social para essas camadas, “a possibilidade de ver mais longe que a gestão dos riscos do cotidiano, permanece-lhes desigualmente concedida” (1984,p.433).

Sobre a *perseverança*, disposição temporal que destacamos como traço decisivo para a sobrevivência escolar nas camadas populares, o trabalho de Mercure não desenvolve um tratamento específico. No entanto, esta questão “permeia” o seu texto,

de forma subjacente, quando ele descreve as características de “plano de vida”, de perspectiva dominante de “conquista” e de horizonte temporal ampliado. Ela está presente em noções diferenciadas e esparsas como as de: formulação de “objetivos a longo prazo”; possibilidade de criação de um outro amanhã para si; utilização de estratégias e projetos-meio; futuro concebido como produto das próprias ações, ou seja, sentimento de influência e controle sobre o futuro conforme mudanças desejadas.

Finalmente, entendemos que existe uma ligação desses traços pessoais e familiares de relação com o tempo, com os momentos cruciais da história da família, do seu “tempo de vida”, que os estudos sobre esse tema denominam de “fases do ciclo do desenvolvimento do grupo doméstico”(Fortes, 1974; Montali,1991; Fausto Neto, 1982). Trata-se de uma outra dimensão de temporalidade, de natureza mais cronológica, cuja idéias centrais são mesmo as de etapas ou blocos de tempo, distintos entre si por algumas características básicas e a de que a família não é a mesma ao longo de sua história.

Fortes, que trata dessa questão numa perspectiva mais geral de estabelecimento de princípios e generalizações, identifica três grandes estágios no ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico. O primeiro é o da *expansão*, que “vai desde o casamento de duas pessoas, até a completa formação de sua família de procriação”; o segundo, denominado estágio de *dispersão ou cisão*, “começa com o casamento do filho mais velho e continua até os filhos se casarem”; o último estágio, o da *substituição*, caracteriza-se pela reposição da família pelas famílias dos filhos e culmina com a morte dos pais (1974, p.3-4). Montali (1991) e Fausto Neto(1982), a partir de estudos empíricos por sua vez, apresentam outros esquemas de fases, que coincidem em alguns pontos com o de Fortes, mas também se diferenciam desses, sobretudo porque essas fases são estabelecidas por esses autores a partir de referenciais empíricos. Montali define-as, apoiando-se no seu estudo sobre as relações entre família e trabalho, no contexto da crise econômica do início dos anos 80, na região metropolitana de São Paulo; mais especificamente, sobre os arranjos que as famílias investigadas construíram para enfrentar essa crise. Fausto Neto trata da questão da “organização doméstica e ação da mulher” em famílias operárias, e estabelece como critério básico de definição das fases do ciclo familiar, o processo de

inserção dos diferentes membros dessas famílias na luta pela sobrevivência.

Para o que nos interessa, destacamos nesses autores a importância de se levar em conta os momentos da história da família. Fortes(1974, p. 2) defende que ignorá-los implica em “causar sérias distorções na interpretação de fatos descritivos”. Extraímos daí algumas consequências para a nossa pesquisa. Entendemos como necessário articulá-los, não somente às outras dimensões de temporalidade que estamos considerando, principalmente a de horizonte temporal de futuro, como também aos outros parâmetros de análise. A hipótese que colocamos é a de que o horizonte temporal dos sujeitos e de suas famílias é diferenciado conforme as configurações familiares que se produzem em cada um dos momentos de ciclo de vida familiar. Entendemos também, por exemplo, que esses afetam de forma significativa os sentidos que a escola assume para a família e o aluno-filho e/ou os modelos socializadores familiares. Os filhos, num sentido geral, vivem sua infância e adolescência em momentos diferentes da história familiar, principalmente quando são muitos ou quando a distância de idade entre eles é grande. No caso específico das camadas populares, esse fato implica em vivenciarem condições diferentes de realizar estudos prolongados, tendo em vista que essas famílias vivem, em grande medida, sob o signo da instabilidade em vários aspectos.

Em suma, pressupomos que um dos traços explicativos da longevidade escolar nas camadas populares, esteja ligado com a extensão do horizonte temporal de futuro, com a possibilidade (sobretudo na sua dimensão subjetiva) que isso implica de construir planos de vida, com uma disposição dominante de conquista em relação ao futuro e com uma orientação temporal básica de perseverança. A hipótese que sustentamos aqui, é a de que essa conjunção de traços, pessoais e familiares, que dizem respeito a uma relação com o tempo, articula-se aos diferentes momentos da história familiar e é mobilizadora de energias subjetivas para o empreendimento escolar, mesmo em condições materiais e culturais de vida adversas.

OS PROCESSOS FAMILIARES DE MOBILIZAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE SE ABORDAR ESTA QUESTÃO

Com base na literatura sociológica disponível, entendemos por “investimento escolar familiar” um conjunto de práticas e atitudes voltadas intencionalmente para o

rendimento escolar. Essas práticas e atitudes constituem-se, tanto de intervenções práticas (controle sistemático das atividades escolares, escolha dos estabelecimentos de ensino e das carreiras escolares, encaminhamento de atividades de reforço e para-escolares, comparecimento às reuniões pedagógicas e conselhos de classe, etc), quanto de sustentação moral e afetiva (diálogos sobre a escola, apoio nos momentos mais difíceis). Enfim, o que está subjacente a uma tal conceituação é o fato da escola se configurar como prioridade familiar no cotidiano. A idéia central é a da intervenção, da elaboração de projetos, de acompanhamento da escolaridade dos filhos. O que supõe também intencionalidade, ainda que em diferentes graus.

Apresentamos a seguir três diferentes enfoques sobre o tema.

Uma primeira perspectiva de análise defende que a mobilização familiar é condição de sucesso escolar dos filhos. Zéroulou (1988) e Laurens (1992), com base na constatação de práticas educativas de super-investimento nos casos estudados, compartilham dessa visão. Zéroulou (1988) coloca a explicação do sucesso escolar dos filhos de imigrantes que investigou, na mobilização das famílias em torno de um *projeto escolar*. Sua ênfase nas idéias de *estratégia e mobilização* se traduz no próprio sub-título do trabalho: “O sucesso escolar de filhos de imigrantes: *uma abordagem em termos de mobilização*”. A definição de estratégia dessa autora expressa bem o seu pensamento sobre a questão:

“Nós definimos a estratégia como a busca “racional” de objetivos pela adoção de um conjunto de práticas e atitudes ideológicas ou morais que têm efeitos, materiais ou não, em vista do sucesso escolar dos filhos. Essas condutas sociais são chamadas de mobilização” (Zéroulou, 1988, p. 448).

Laurens (1992) também defende tal ponto de vista, afirmando que os 167 filhos de operários, cuja trajetória escolar estudou, e que se tornaram estudantes de engenharia, “venceram porque seus pais desenvolveram práticas educativas de super-escolarização”(1992,p.39) e não porque sobre suas vidas tivessem incidido acasos felizes ou circunstâncias fortuitas (1992,p.47). Cada uma das trajetórias examinadas revelou super-investimento por parte dos pais, o que se dá no longo prazo: “...uma sustentação de todos os instantes, uma ambiência familiar centrada sobre a questão escolar”(1992,p.40).

Por outro lado, contra a noção de que o super-investimento escolar da família,

produz, por si só, sucesso escolar dos filhos, um segundo modo de análise da questão, baseado também em dados empíricos, é o de que determinados investimentos familiares podem provocar efeitos negativos. Essa negatividade pode assumir dois sentidos diferentes: tanto o de implicar em conflitos intergeracionais e sofrimentos pessoais do aluno-filho (sem que isso implique, necessariamente, em escolaridade interrompida), quanto o sentido de impedir o prosseguimento dos estudos (Lahire,1995; Bourdieu e Accardo, 1993; Rochex, 1995) .

Accardo(1993) descreve o caso do jornalista Sébastien, cuja trajetória escolar, em função de superinvestimentos paternos equivocados, foi marcada por muito sofrimento. Todo o grupo familiar de Sébastien esperava promover-se socialmente graças a seu sucesso escolar, expectativa que lhe pesava como um fardo sobre os ombros. Segundo o autor, Sébastien “não dissimula o fato de que era difícil suportar esta tensão ansiosa que acompanha, com frequência, os projetos de ascensão social” (1993,p.720).

Inicialmente revelando uma boa performance escolar, ele começa, depois de um certo tempo, a vivenciar dificuldades na escola, a ponto de sofrer várias reprovações ao longo de sua escolaridade. O equívoco maior dos pais, em termos do peso das consequências na vida escolar do filho, foi a escolha do tipo de estabelecimento de ensino que ele frequentou, a partir dos 9 anos e meio. Desejando o melhor para o filho, cometeram um “erro por excesso”. Retirado brutalmente do espaço onde vivia entre pares, na periferia, foi instalado numa escola de prestígio no centro da cidade. Ele viveu então um choc que provocou-lhe uma espécie de “paralisia escolar”: “um desenraizamento o mais total, ao mesmo tempo geográfico, escolar e social” (1993, p.721).

Mesmo tendo conseguido chegar à Universidade e dela sair como jornalista, Sébastien vivia, ainda no momento da entrevista, dificuldades de integração ao meio dos jornalistas, e de se apropriar desta condição. Algumas implicações deste fato, em termos das atitudes de Sébastien diante da vida em geral e do seu futuro, podem ser percebidas através dessas palavras do pesquisador:

“Ele aprendeu muito cedo a desconfiar dos projetos muito ambiciosos [e] parece, doravante, não poder vislumbrar o futuro senão como a simples

projeção indefinidamente repetida de um morno presente: ele se vê jornalista no mesmo nível e no mesmo grau daqui a 20 anos” (Accardo, 1993, p.724).

Quanto a mobilizações familiares ainda menos benignas, chegando até a dificultar o prosseguimento dos estudos, encontramos exemplos em Lahire (1995), Rochex(1995) e Charlot e Rochex (1996). Com ênfases e abordagens diferentes, esses autores trabalham com a idéia de que, no contexto de determinadas configurações familiares, os investimentos dos pais fazem recair injunções contraditórias sobre a escolaridade dos filhos.

O ponto que Lahire (1995, p.217-225) defende é que, em alguns casos, o acompanhamento, o controle e o “apoio” que os pais dedicam ao estudo dos filhos assumem o caráter de imposições e sanções exteriores, porque suas condutas de mobilização não encontram respaldo noutros aspectos da socialização familiar. Ou seja, pais que desenvolvem, eles mesmos, frágeis práticas de leitura e de escrita, que vivem uma relação ambivalente com a cultura legítima veiculada pela escola, que demonstram poucas disposições racionais na gestão do doméstico (o cálculo, o planejamento, etc.), são os mesmos pais que sonham com um belo futuro escolar para os filhos e investem pesadas energias em torno da sua escolarização. Destacamos como extremamente fértil no pensamento deste autor, o apelo a um tratamento contextualizado da noção de mobilização e uma posição contrária à idéia de que toda mobilização familiar seria rentável.

Charlot e Rochex (1996, p.149) destacam os efeitos negativos do superinvestimento escolar dos pais, como resultado de uma maneira ambivalente de se relacionarem subjetivamente com a escola. O caso do adolescente Laurent, filho de pais militantes políticos, que vive grandes dificuldades na escola é uma das fontes para a constatação dos autores: superinvestimento e denegrimto da escola, ao mesmo tempo. O filho, acuado entre ambivalências, vê comprometida a possibilidade de dar sentido, “em seu próprio nome”, à sua experiência escolar pessoal.

A grande contradição dos pais de Laurent em relação à escola, reside no seguinte: “ao mesmo tempo em que afirmam a importância primordial da escola, importância que eles não cessam de defender na sua atividade militante, eles consideram, sem dizê-lo explicitamente, que sua falência está consumada” (Charlot e Rochex, 1996, p.149). Isto significa que eles mantêm com a escola um sentimento

generalizado de inquietação; ora é a pedagogia escolar que está em questão, ora são os conteúdos, ora são as relações sociais no seu interior.

Quanto a nós, a partir de dados exploratórios preliminares, provenientes dos primeiros contatos com os entrevistados, sentimo-nos autorizados a formular mais uma hipótese de trabalho. Propomos pensar também a *ausência de mobilização escolar dos pais*. Noutros termos, contemplamos a possibilidade de êxito escolar em famílias que não mobilizam esforços *específica e intencionalmente* escolares. Seria assim possível situações de sucesso escolar, mesmo na ausência de projetos *familiares* voltados para tal fim específico. Esta parece ser uma constatação forte em *alguns* dos casos por nós investigados.

Por outro lado, se pressupomos que a família está sempre *presente*, de uma forma ou de outra, na escolarização dos filhos, temos que concordar com Laacher (1990, p.35), no sentido de que a pergunta fundamental a se formular é a seguinte: “em que consiste e como se traduz a presença da família no sucesso escolar dos filhos?” Encontramos ainda apoio em Lahire (1995, p. 26), na medida em que ele defende que seu trabalho foi construído, em parte, “contra a idéia de as famílias populares que têm filhos em sucesso escolar, seriam caracterizadas essencialmente por práticas de superescolarização”. Neste caso, propomos o deslocamento de foco para outros aspectos da socialização familiar que também podem ser favorecedores de sucesso, e para outro protagonista da cena: o próprio filho/adolescente.

OUTROS GRUPOS DE REFERÊNCIA PARA O FILHO/ALUNO NA FAMÍLIA AMPLIADA OU EXTERIORES A ELA: MODELOS QUE SÃO TAMBÉM OPORTUNIDADES

Os primeiros contatos com os dados de nossas entrevistas mostravam que grupos e pessoas exteriores ao núcleo familiar podem exercer uma significativa influência no processo de escolarização dos sujeitos investigados. Parecia lícito, então, colocarmos a hipótese de ser esse um traço explicativo dessas histórias de sucesso escolar. Embora a família seja o terreno social privilegiado de nossa investigação, porque matriz de referências básicas de vida, entendemos que a reconstrução de configurações de interdependência mais amplas possibilitam um alargamento na compreensão das questões colocadas.

Numa sociedade complexa como a nossa, o indivíduo insere-se em diferentes

universos sociais e culturais, muitas vezes contraditórios entre si. Para o caso do fenômeno que estamos estudando, pressupomos que esse tipo de inserção plural possa representar uma importante *oportunidade* para os jovens das camadas populares de romperem com os seus universos sociais e culturais que, muitas vezes, lhes dificultam os caminhos da escola. Quando a família não proporciona muitas referências facilitadoras para se trilhar com sucesso esses caminhos, os elementos socializadores que vêm de outros grupos podem representar efetivamente uma oportunidade, no sentido mesmo que lhe confere o Dicionário Aurélio de “qualidade de oportuno, de circunstância favorável”. Nesse sentido, os dados obtidos em nossas entrevistas têm mostrado também que, quando essas oportunidades aparecem, elas são, na maioria das vezes, muito bem aproveitadas. São tratadas como “um broto que não se deixa morrer”; como um ou “cavalo arreado que não se deixa passar”.

Terrail(1990), Laacher(1990), Laurens(1992) salientam que o contato, duradouro ou não, com outros grupos de referência, outras sociabilidades, outros universos sócio-culturais se tornam mediações de peso para uma escolarização prolongada nos meios populares.

Laacher(1990), discutindo a natureza e a abrangência da participação dos pais no processo de escolarização dos filhos, a partir de seu estudo sobre trajetórias “completas” e, porisso, bem sucedidas, de filhos de famílias imigradas na França, pondera o quanto esses pais são um “frágil recurso” para os filhos em sua empreitada escolar. Esta “ausência” familiar, pensada sobretudo em torno da descontinuidade pais-filhos, é explicada pelo autor da seguinte forma:

“Isto é o que explica que estes pais [pai e mãe], e os pais em particular, sejam frequentemente apenas um frágil recurso, nenhum socorro, para as escolhas fundamentais que dizem respeito à escolaridade de seus filhos (e isto vale igualmente para aqueles que chegaram à Universidade); é que nada lhes permite, objetiva e subjetivamente, se colocarem como *mediadores* (entre a família e o meio ambiente, a escola e as instituições) e *intérpretes* da complexidade do mundo, a começar pela complexidade do funcionamento da instituição escolar”(Laacher, 1990, p.35; grifos nossos).

O lugar reservado aqui ao tema da “ausência” da *família*, onde se propõe abordar aquilo que lhe é exterior, não tem como objetivo senão mostrar o contexto no

interior do qual os modelos e as oportunidades *exteriores* se tornam necessários, indispensáveis, e assumem maiores chances de serem bem aproveitados. Neste sentido, a pesquisa de Laacher mostrou também que, apesar da “ausência” da família, os filhos-alunos não são desprovidos de “outros intérpretes e mediadores” com a escola, dentre os quais ele destaca o papel de alguns professores. “Tudo se passa como se houvesse uma cumplicidade organizada em torno da gestão temporal da carreira escolar do aluno”: os primeiros anos a cargo da família, mas, a partir do Colégio, uma transferência de poderes, de tutela (1990, p.36).

Grignon(1988), na apresentação da autobiografia de Richard Hoggart, trata também desses “personagens tutelares” da escolarização que se situam fora do âmbito familiar:

“... Hoggart que não esquece jamais que seu sucesso é excepcional e que outros não tiveram a sua “chance”, menciona as intervenções sucessivas que lhe permitiram escapar ao destino social que lhe era prometido. Estes personagens tutelares que, à exceção de uma assistente social, são todas pessoas da escola (um diretor da escola primária, um funcionário administrativo (*proviseur*), um professor da Universidade), não são somente protetores que intercedem por ele nos momentos decisivos, quando seu futuro está em questão; são também, e sobretudo, modelos sucessivos, definidores de normas e padrões, representantes de um mundo exterior e superior desconhecido...” (Grignon, 1988, p. 8)

Laurens (1992) dedica um capítulo do seu trabalho, intitulado “oportunidades exteriores”(p.199-208), à discussão desse assunto. Refere-se nele a pessoas e grupos que não pertencem à célula familiar no sentido estrito, tais como: um padre da paróquia, professores, tios e tias, primos e primas, companheiros e amigos de outro meio social, colegas de trabalho do pai e/ou da mãe. Suas influências manifestam-se através de situações como: estimular e convencer os pais de que o filho tem chances de prosseguir os estudos em função de sua boa performance escolar; tutelar o projeto escolar do indivíduo.

Este autor subvaloriza, no entanto, este tipo de influência, enfatizando o trabalho preliminar e paralelo dos pais; para ele, as “oportunidades exteriores” podem ser consideradas fatores de sucesso, mas “só tomam sentido se existe na base um projeto familiar capaz de incorporá-los no seu interior”(1992,p.199). Quanto a nós, se

por um lado, concordamos com a idéia do caráter relativo dessa influência, colocamos a razão dessa relatividade em outra esfera: nas relações de interdependência com outros fatores, que não são necessariamente o projeto familiar e/ou o superinvestimento escolar dos pais. Nossa hipótese principal é a de que esses grupos e pessoas passam a ser *outras, novas e importantes referências*, principalmente *para o filho*. Estas influências não passam necessariamente pelos pais como sugere o autor.

As influências no processo de escolarização das camadas populares que são exteriores à família, não acontecem somente em termos de aproveitamento estratégico e consciente de *oportunidades*, mas também no âmbito das *referências e modelos* de mundo. Um grupo específico, o de *pares*, pode constituir-se como provedor importante de um quadro de referências em várias áreas da experiência humana (Coleman, 1979; Salmon, 1979). Esse grupo caracteriza-se por “uma relativa homogeneidade de seus membros em termos de, por exemplo, idade, sexo, etnia, situação sócio-econômica e habilidade” (Salmon, 1979, p. 100).

Alguns estudos dessa área indicam que é sobretudo na adolescência que as relações no interior de grupos de idade têm se mostrado mais significativas enquanto referências de vida. Poderíamos interrogar sobre os tipos de referências que se processariam no interior de grupos de pares de adolescentes e jovens de *camadas populares*, no que diz respeito à sua escolarização.

A respeito dessa indagação ponderamos dois aspectos. Em primeiro lugar, é possível a existência de grupos de jovens que, apesar de distintos quanto à sua origem social, se aproximam enquanto grupo, via condição de *estudante* (sobretudo de 1º grau ou secundário). Esse fenômeno se dá no contexto de um processo contemporâneo de atenuação das clivagens sociais, como consequência do impacto da extensão da escolarização, segundo F. Dubet e D. Lapeyronné (1992, apud Bosc, 1993, p. 172-173). A presença nesses grupos de “modelos adolescentes”, de uma “cultura jovem”, tem origem, então, num quadro comum de socialização, que é a escolarização. Apesar dos conflitos que acarreta o fato de se ser, ao mesmo tempo, jovem, estudante e filho de operário, por exemplo, os autores acima destacam uma outra dimensão desse mesmo fato: o de “se tornar jovem como todos os outros”. Em segundo lugar, de acordo com o Professor Romanelli,⁶ o grupo de pares pode oferecer

⁶ Esse ponto foi defendido pelo Professor Geraldo Romanelli, da USP de Ribeirão Preto, por ocasião de

referências que encaminham, não necessariamente para uma valorização dos estudos e do conhecimento em si, mas, por exemplo, para o desejo de ter sucesso. E, para as camadas populares, a escola é um caminho viável, senão privilegiado de obtenção de sucesso. Nesse caso, o grupo de pares cumpre a função de sintetizar referências que estão embutidas numa certa ideologia coletiva, contemporânea, veiculada sobretudo pela mídia.

De Queiroz e Ziotkovsky (1994) discutem os “grupos de referência”, não a partir de sua relação com a questão escolar, mas sim do tema mais geral da “socialização e identidade”. Nestes autores, encontramos apoio teórico para pensar um conceito de *grupo de referência*, de vez que fornecem um balanço das diferentes definições que essa noção recebe.

Uma primeira definição pode ser assim formulada: alguns parceiros são mais importantes na formação da “imagem de si”; não apenas os “outros” significativos da socialização primária, mas há uma seleção de novos “outros” durante toda a vida. O “fornecedor de orientação” é o *grupo ou a pessoa* que fornece as categorias fundamentais de percepção do mundo, principalmente de si e dos parceiros. Na verdade esse grupo ou pessoa é o “grupo de referência” e coincide, na maioria dos casos, com o grupo de pertencimento do indivíduo. Neste caso então, “o grupo de referência” não é outra coisa senão o “fornecedor de orientação”. Shibutani (1972) tem a seguinte definição: “grupo de referência é todo grupo, real ou imaginado, desejado ou desprezado, cuja perspectiva é adotada pelo autor”. Nesse sentido, pode-se desprezar um grupo e, mesmo assim, ter nele as categorias principais de visão do mundo (1994,p. 53).

Pode-se ainda falar de “referências situacionais” (Denzin, 1972), que são as referências de parceiros imediatos, atuais, que se tornam importantes. Esse autor propõe uma distinção entre esses atuais “outros” e os “fornecedores de orientação”. Uma pesquisa realizada por Denzin junto a uma população de estudantes, mostrou que, naquele momento da vida daqueles estudantes, a família e amigos íntimos eram os “fornecedores de orientação”, e professores e colegas os “outros” importantes. No entanto, depois de vários anos de estudo, estes últimos tendem a ocupar o papel dos primeiros (1994,p. 53).

Uma outra definição inclui a noção de “grupo de referência normativo”, que é

sua participação na Banca do Exame de Qualificação dessa pesquisa de doutorado (novembro de 1997).

um grupo de não-pertencimento, no qual o indivíduo busca aceitação. O grupo de pertencimento, enquanto grupo por onde passa a perspectiva de percepção e interpretação do mundo, constitui o grupo de referência obrigatório e fundamental, parâmetro de comparação, portanto, com as perspectivas de outros grupos. Grupo de referência-comparação e grupo de referência-aspiração ou normativo são, então, distintos. Os autores alertam para os perigos dessas duas referências se colidirem violentamente na realidade (1994,p. 54). De Queiroz e Ziotkosvsky questionam, após a revisão dos conceitos, se a linha demarcatória entre estes dois tipos de grupos de referência é intransponível.

Esse estudo apresenta uma contribuição importante, porque mostra a força do grupo de referência, enquanto *modelo de percepção e interpretação do mundo*, sendo ele grupo de pertencimento, ou não. Assim sendo, quando grupos e pessoas exteriores à família no sentido estrito, se constituem como grupos de referência e estão em relação de influência com o processo de escolarização dos filhos, podemos antecipar daí algumas implicações e compreender as configurações que se produzem.

MODELOS SOCIALIZADORES FAMILIARES: TIPOS DE PRESENÇA EDUCATIVA DAS FAMÍLIAS QUE SÃO FAVORECEDORES DO SUCESSO ESCOLAR

A hipótese aqui é a de que o nível de rigidez ou de flexibilidade dos pais pode relacionar-se com o rendimento escolar dos filhos. Para isto, tentamos identificar normas familiares relativas a horários de estudo, frequência às aulas, resultados escolares, permissão para brincar e conviver com colegas e vizinhos de rua e do bairro, no decorrer da infância. No entanto, a presença educativa das famílias pode também se manifestar de uma forma mais difusa, menos voltada para o “objetivamente escolar” e menos imediatamente visível; mais enraizada nos processos *socializadores* familiares.

Para pensar este tema, partimos de três hipóteses básicas. A primeira é a hipótese de que a educação escolar estabelece parâmetros para o sucesso, em termos de valores, disposições, comportamentos. Muitas vezes essas exigências são contraditórias e concorrentes com os parâmetros fornecidos pela educação familiar, principalmente com aqueles das famílias das camadas populares. À guisa de ilustração da oposição entre o modo escolar e modo familiar de socialização,

remetemos à reflexão de De Queiroz(1995, p.6) sobre a oposição entre modo prático e modo reflexivo, quando este autor discute a “forma escolar” de socialização como uma invenção moderna. Em segundo lugar, temos a hipótese de que “referências de base”, aprendidas no contexto de determinado modo de socialização familiar, são elementos configurativos de peso na produção do sucesso ou do fracasso escolar dos filhos. E, por último, a de que os sujeitos das camadas populares que conseguem chegar à Universidade teriam *algum tipo de sustentação*, que está para ser identificado na investigação dos casos singulares, que viria de sua socialização familiar.

Os modos de relação que as famílias mantêm com o mundo e com a instituição escolar configuram estilos educativos que, na opinião de alguns especialistas, como Montandon e Perrenoud(1987), podem ser pensados com o auxílio do conceito de “paradigma familiar”. O “paradigma familiar”, que consiste em “referências de base, hábitos e regras comuns” a um grupo familiar, é pertinente, segundo estes autores, para se estudar as relações família-escola (1987, p.179). Neste sentido, as principais dimensões desse paradigma, *coesão, flexibilidade e confiança* face ao “em torno”, são caracterizadas da seguinte forma:

“O grau de *flexibilidade* da família, por exemplo, nos diz alguma coisa sobre sua propensão para aceitar mudanças ou reformas no sistema escolar, para impor regras para os filhos acerca dos deveres, das saídas, das horas de repouso, da televisão. O grau de *coesão* na família pode nos informar sobre a propensão para participar das atividades dos filhos em geral, para desejar conhecer os professores e os outros pais, para colaborar com a escola. Enfim, o grau de *confiança* face ao mundo externo, pode nos indicar se a família se sente à vontade face à complexidade institucional da escola ou, ao contrário, se sente perdida” (Montandon e Perrenoud,, 1987, p.179).

Para refletir sobre uma dessas dimensões de base do modelo socializador familiar, a da *confiança*, tomamos como exemplo o estudo de Zérroulou(1988). As atitudes em relação à escola e à sociedade francesas dos dois grupos de famílias imigrantes estudados por essa autora, são muito diferentes, senão opostas. Um desses grupos vivenciou o fracasso escolar dos filhos e o outro os viu chegar à Universidade. Diante da desestabilização que o processo de imigração implica, os pais adotam distintas condutas de adaptação. Os pais, cujos filhos tiveram sucesso

escolar, recusam a atitude de fatalidade diante de sua condição de emigrados. Eles acreditam que, através da escola, seus filhos alcançarão uma situação social e profissional melhor que a deles próprios. A adoção de certas normas e valores da sociedade francesa não é vivida como traição cultural e não provoca sentimento de culpa; não temem a ação “aculturadora” da escola e são ativos em relação a ela. Este grupo tem no sucesso escolar dos filhos um “mito mobilizador”. Já os pais cujos filhos conheceram o fracasso escolar, são desconfiados em relação à escola. Esta é vista como uma “armadilha para tornar seus filhos franceses”. Esses pais, fechados em sua tradição cultural, têm no seu ideário de escola, o sonho de que esta deveria socializá-los no sistema de normas e valores de sua cultura de origem. “Permanecer fiel a si mesmo” é uma concepção de base desse grupo; sua ação educativa é orientada pelo temor de perda de identidade e não oferece segurança afetiva para os filhos.

Lahire(1995) sustenta que a influência das famílias das camadas populares na escolarização dos filhos, deriva sobretudo dos domínios periféricos ao escolar. Ou seja, traços como uma moral da boa conduta, do respeito e conformidade às regras, do esforço, da perseverança, da organização, são adquiridos sobretudo nas famílias e podem contribuir para uma escolarização bem sucedida. A “transmissão” dessas características não está relacionada, necessariamente, a projetos e estratégias *escolares* das famílias. Daí a qualificação de “periférica” atribuída à sua intervenção.

A importância dessa “moral doméstica” enquanto facilitadora da escolaridade dos filhos, segundo Lahire, está no fato de que ela está indissociavelmente ligada a uma ordem cognitiva. “A regularidade das atividades, dos horários, das regras de vida rigorosas e recorrentes, as ordenações, os arranjos ou as classificações domésticas, produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de colocar ordem, de dirigir, de organizar pensamentos” (Lahire, 1993, p. 25). É possível pensar, no entanto, que essa “moral doméstica”, periférica ao estritamente escolar, liga-se também a outras dimensões da formação do indivíduo, as quais são igualmente facilitadoras de longevidade escolar. Tomamos a “moral da perseverança”, tal qual exposta nas páginas anteriores, em sua importância para as disposições em relação ao tempo, como traço pertinente de análise.

Sobre essa presença educativa que se faz principalmente pelo modo “periférico” ao escolar, Laacher(1990) defende uma tese semelhante à de Lahire:

“estas famílias [de imigrantes] são dotadas de uma moral educativa, de

uma educação orientada por uma moral da prudência, da vigilância, mas também e sobretudo da perseverança, no sentido de continuidade de “um estado de coisas”; a escola não é tudo desta moral, ela é apenas uma dimensão” (Laacher, 1990, p.35).

Tentando comparar as contribuições, acima descritas, de Montandon e Perrenoud, Lahire e Laacher, pode-se concluir que, embora diferentes e com níveis de aprofundamento teórico variado acerca do tema, elas não se contradizem. Pelo contrário, as “referências de base” do “paradigma familiar” de Montandon e Perrenoud, *podem* ter uma relação direta ou “periférica” com a questão escolar, conforme a configuração específica de cada caso. Uma relação pessoal e familiar com o mundo, marcada por uma disposição de abertura ao novo, pelo desenraizamento cultural, por exemplo, seria um fator que teria uma ligação direta ou indireta com o destino escolar?

Se retomamos nossa abordagem em termos de configuração social, a compreensão do sucesso/fracasso escolar nas camadas populares, através da utilização das características socializadoras das famílias torna-se insuficiente. O entrelaçamento entre os modos familiares de socialização e as disposições pessoais facilitadoras da sobrevivência escolar, nos parece, deve ser buscado. Mas tais disposições não seriam adquiridas sobretudo no ambiente socializador familiar?

CAPÍTULO III

ANDRÉ:¹

“eu vou trabalhar sentado!”

“O futuro é uma coisa que cê tem que construir. Eu não acho que o futuro vai cair do céu pra mim, não! (...) Eu tenho que construir minha própria herança!
(...) Eu tinha que correr atrás!”

Realizamos as entrevistas com André e sua família em julho e outubro de 1995, respectivamente. Nesse momento, ele concluiu o 2º período de seu curso de Economia na PUC-MG. A entrevista com André foi a única que não foi realizada na faculdade onde estuda, mas na cidade de Pedro Leopoldo, onde reside o entrevistado. Da entrevista com a família participaram sua mãe, D. Sílvia, seu pai, Seu Otávio e uma de suas irmãs, Clarice, de 21 anos. D. Sílvia foi a figura central do encontro, dado seu papel de pessoa mais aberta ao processo de escolarização de André, revelado na primeira entrevista. Clarice, cujo depoimento foi muito valioso, acompanhou a entrevista, até um certo momento, “de longe”, e, aos poucos e espontaneamente, foi incluindo-se nela. Seu Otávio, chegou “de repente” e nós o introduzimos na conversa. Sua fala é difícil de ser compreendida, devido a uma cirurgia de garganta a que se submetera, mas se esforçou ao máximo para ser ouvido.

Esclarecemos que, ainda em julho de 1995, estabelemos um contato preliminar com André, de aproximadamente meia hora, cujo objetivo foi situá-lo nas intenções da pesquisa e obter sua concordância em participar dela. Buscávamos, naquela ocasião, diminuir possíveis constrangimentos bloqueadores da situação de entrevista, quando adiantamos algumas questões que, posteriormente, foram tratadas com maior

profundidade.

Condições econômicas e culturais da família de André

André é negro, tinha 26 anos no momento da entrevista, e é o mais velho de uma fratria de 8 irmãos. Nasceu em Araçuaí, Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha, cidade próxima à Diamantina. Desde que sua família deixou o interior, há 23 anos, aproximadamente, ele instalou-se em Pedro Leopoldo, cidade integrante da região metropolitana de Belo Horizonte; ou, mais especificamente, num distrito dessa cidade.

É filho de um trabalhador manual não especializado, analfabeto; atualmente seu pai trabalha para uma rede de açougues da mesma cidade onde mora e se ocupa basicamente do abate de animais e de sua distribuição nos açougues da rede. Sua mãe, que estudou até à 2ª série do ensino fundamental, na roça, cuida dos afazeres domésticos e nunca exerceu outra atividade que não fosse essa. A casa, de propriedade da família, é simples, localiza-se bem próximo ao matadouro onde Seu Otávio trabalha, numa rua denominada de “beco”. Essa rua desemboca no Ribeirão da Mata, um pequeno rio que corta a cidade de Pedro Leopoldo. Sobre sua casa, D. Sílvia faz o seguinte comentário:

“Nós morô lá naquela casa de baixo, perto do matadô; daí, nós passô praqui, né? [O patrão] arrumô dinheiro pra ele e nós comprô aqui. Isso daqui é nosso. Aqui era uma barraquinho. Aí ele foi construino aos pouco, aos pouco, até ficá do jeito que tá. Essa casa era baixinha... era nessa cinta branca aí [ela aponta para uma marca na parede]. Aí ele arrumô o teiado... essa casa foi arrumada umas três veis. Isso aqui melhorô muito de situação”.

Em Araçuaí, eles moravam na roça. Antes de migrar para Pedro Leopoldo, Seu Otávio trabalhou por uns 10 anos na Prefeitura daquela cidade, em serviços de calçamento de rua e instalação de rede elétrica, inclusive na região rural. Os irmãos de Seu Otávio é que migraram primeiro, arrumando “colocação” de trabalho para que ele viesse em seguida. Para D. Sílvia, a época em que viveram em Araçuaí “era apertado

¹Nossos entrevistados são tratados por pseudônimos.

demais”. André, o único que chegou a estudar lá, ia todo dia a pé para a escola, porque esta ficava muito distante de onde moravam.

D. Sílvia e Seu Otávio consideram a saída de Araçuaí, como inauguração de um momento novo na vida da família, no sentido de que ele foi propiciador de melhores condições materiais de vida: “O trabalho [lá] não vale como aqui... trabalhava, trabalhava, não saía nada”. O pai de André diz que teve “sorte”, ao encontrar empregos “fichados” quando veio para Pedro Leopoldo. Inicialmente trabalhou 8 anos na PRECON, indústria de pré-moldados; em seguida, esteve simultaneamente nessa empresa, de 5 às 15h, e em matadouros, na parte da tarde, até que passou a trabalhar exclusivamente nos matadouros.

No entanto, os momentos de transição foram também muito difíceis. Uma irmã de D. Sílvia, Valentina, é que, na época, ajudou muito nas despesas com material escolar, com roupa e mesmo com alimentação, ainda que menos nesse último item. Seu Otávio assim descreve o processo de mudança que a vinda para Pedro Leopoldo provocou na vida da família:

“(...) aí que eu fui equilibrado; ambientei, tive crédito, fui se ajeitando e tamo aí... Não temos nada, mas teve mais ou menos. De pobre, nós teve tranquilo, graças a Deus. Só não tem uma boa vida, como se diz. Mas não foi fácil pra nós, quando nós chegô aqui. (...) A Valentina dava calçado pros menino, trazia roupinha, ajudava muito. Sobre o estudo, eles lá vão pelas perna deles. Eu nunca pude pagá o estudo. Algum caderno, trocadinho pra passage... essas coisa. Mas o forte mesmo, que é a faculdade, eles tão pagano”.

Quanto a uma possível necessidade de ajuda dos filhos na manutenção da casa, Seu Otávio argumenta:

“Não contamos com o dinheiro deles não. André ainda paga a conta de luz; ele ganha bem. Mas nunca exigí dinheiro dele pra pagá nada, não. Eu gosto que eles veste bem, anda asseado. Porisso que eu não preocupo com o dinheiro deles; com o pouco que eu ganho, eu cuido da casa. Eu não posso pagá o estudo e nem dá eles roupa; aí eu deixo pra eles se vestí e pagá o estudo deles”.

Grande parte da família ampliada de André, cujas raízes estão em Araçuaí, já não estão mais lá. Moram ainda lá na roça seus avós maternos, alguns tios maternos e parentes de seu pai. O pai de D. Sílvia estudou um pouco, provavelmente até à 4ª série da escola primária, e a mãe é analfabeta. Os pais de Seu Otávio são também analfabetos.

Pela maior proximidade com a história familiar e escolar de André e de seus irmãos, destaca-se, dentre os 10 irmãos de D. Sílvia, a tia Valentina. Segundo D. Sílvia, ela cursou até a 8ª série, é costureira e borda muito bem. Parece-nos, sem ter ficado muito claro, no entanto, que sua ocupação principal é de empregada doméstica. No entanto, outras duas tias maternas também foram muito citadas por D. Sílvia, mais como figuras que, na sua representação, “venceram na vida”. Uma trabalha como enfermeira em Belo Horizonte, e a outra, sendo também bordadeira e costureira, profissionalmente é empregada doméstica. Essa última foi referida por André como uma pessoa “cosmopolita”, uma vez que, sozinha, esteve vivendo um tempo em São Paulo.

D. Sílvia lamenta-se muito de ter levado uma vida diferente de suas irmãs, no sentido de não ter podido trabalhar fora de casa e, por isso não ter tido oportunidade de construir sua autonomia e de adquirir conforto material; lamenta-se, sobretudo, de não ter estudado e, nesse aspecto, culpa enfaticamente seus pais por irresponsabilidade. Sendo a mais velha das mulheres, tinha que dar conta dos afazeres domésticos e ajudar a cuidar dos irmãos. Sua queixa é colocada da seguinte forma:

“Meus pai foram uns pai muito irresponsável tamém. Eles não ligava pra esse negócio de estudo, não. Ah! estudá, pra quê? Mulhé estudada não vale nada... home é que precisa estudá... (...) As mais nova sempre estudou... eu fiquei dentro de casa, quando eu fui estudá, eu não tinha mais idade... então parei tamém... já tava muito grande. (...) As mais nova... ficou nas casa dos outro tamém... elas trabaiava assim... empregada pra oiá menino e estudava tamém. Eu fiquei dentro de casa, cuidano dos meu irmão, não tive tempo pra estudá”.

A escolarização dos irmãos de André: “indo na minha esteira”

André tem 7 irmãos, 5 mulheres e 2 homens, sendo estes últimos os mais novos. Nenhum de seus irmãos, até o momento da entrevista, havia interrompido definitivamente os estudos, mas, todos apresentam percursos escolares *extremamente irregulares*. Eles “nunca pararam (no sentido de “definitivamente”); estão sempre estudando”, afirma André. Uma das irmãs, por exemplo, após fazer a 6ª série, interrompeu os estudos; retomou-os mais tarde, experimentando, para isso, vários caminhos: o do supletivo de 1º grau em Belo Horizonte, em Pedro Leopoldo e no SESI; o de insistir na escola regular e, no momento da pesquisa, estava novamente voltando a estudar. No geral, as irmãs, apesar de desenvolverem trajetórias pouco lineares, nunca foram reprovadas, enquanto que os irmãos, um com 16 e outro com 14 anos, estavam apresentando problema de reprovação na escola. O mais novo já está na 5ª série há três anos. Das outras irmãs, 2 completaram o 1º grau e estão tentando concluir o 2º; uma pela via do supletivo e a outra pela via regular, ao que parece. Essa última está fazendo também um curso profissionalizante de secretariado, em Belo Horizonte.

Clarice, 21 anos, por ter participado da entrevista, forneceu-nos dados precisos sobre sua história escolar. Seu caso é também um bom exemplo da forma acidentada, através da qual os irmãos de André vêm tentando manter-se na escola. Após concluir a 4ª série, ficou 3 anos sem estudar. “Eu não queria estudar, não”, afirma. Por insistência de André, retomou os estudos, indo, a partir daí, ininterruptamente, até a 8ª série, que concluiu em 1994. Naquele ano, de 1995, não estava estudando, porque não encontrara vaga para o curso de 2º grau desejado, o de magistério. “Deixei para o ano que vem”, diz, iniciando, assim, um outro período de interrupção. Seu projeto é fazer ainda um curso superior, Fonoaudiologia ou Pedagogia.

A irmã mais velha, a que vem logo abaixo de André pela ordem de nascimento, cuja idade era de aproximadamente 24 anos naquele momento, é que mais se assemelha a André em relação aos estudos. “Tá puxano André”, dizem seus pais. Estava fazendo o curso superior de Letras em Pedro Leopoldo.² Ela própria paga seus estudos, sem subsídio do crédito educativo, trabalhando como doméstica, tipo de atividade que a

² Na Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, instituição mantida pela Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo.

maioria das outras irmãs também desenvolve. Perguntamos a André, então, se ela se destacava entre os irmãos como boa aluna. “Não exatamente”, responde ele. E continua declarando: “acho que ela está indo atrás do que eu estou fazendo. Acho que ela está *indo mais na minha esteira*. Eu estou como se tivesse arrastando ela atrás de mim; uma espécie de competição”.

Na perspectiva de André, ele está exercendo uma influência significativa sobre os irmãos, no sentido de “arrastá-los” para os estudos, principalmente aqueles mais próximos dele em idade, no caso, as mulheres. Os mais distantes não estão sendo tocados por essa “área de influência”.

Ele afirma: “parece que elas já notaram que têm que fazer alguma coisa de útil para si próprias. Elas já viram que, pra poder arrumar alguma coisa, vai ter que ser dessa forma... nada vai cair do céu pra elas, entendeu?” André insiste, sem trégua, para que ninguém interrompa os estudos. Sempre que um deles começa a desanimar, ele acena com as consequências: “vai ficar ignorante, vai ficar burro, não vai vencer na vida”.

Clarice reitera que, com exceção dos mais novos, ela e suas irmãs sofreram muito a influência de André, quanto ao interesse pela leitura; “lá em casa todo mundo gosta de ler”, afirma. André desenvolve uma prática sistemática de leitura, sobretudo no campo da literatura e, mais especificamente, da poesia. Ele compõe poesias. Clarice declara que “ele tem *muito* poema”. Na estante que vimos em sua casa, na sala de visitas, onde realizamos a entrevista, vimos obras de autores como Baudelaire. D. Sílvia acrescenta (apontando para a estante): “esses livro todo passou pela mão dele; tudo, tudo, ele já leu... de cima, de baixo também”. Ele se preocupa ainda com a correção da linguagem oral dos irmãos. “Quando a gente falava errado, ele corrigia a gente...”, diz Clarice.

É André, portanto, que instala, em sua família, atitudes de valorização da escola e que, através de visíveis práticas de investimento na própria escolarização, passa a se constituir enquanto uma referência fundamental para os irmãos. Nesse sentido, o depoimento de Clarice, que transcrevemos a seguir, é muito expressivo:

“Eu acho engraçado uma coisa de André. André era novo... 5ª série... a senhora fez a matrícula dele, né, mãe? (...) não dava passagem. E Carlos [o irmão caçula] tem material, tem passagem, não trabalha e... não estuda! Quer

dizer que... André *era sozinho por ele mesmo!* Isso que eu acho mais engraçado! Ninguém empurrou... ninguém sabia quase nada... ele era o mais velho... Ele mesmo é que quis!”

Entendemos que o termo “engraçado” aqui, tem o sentido de “curioso”. Na verdade, ela estava transformando a autodeterminação escolar de André em pergunta; problematizando-a; tomando consciência, ali naquele momento, de que, no contexto familiar no interior do qual André se construiu e se constrói, ele lhe parece *sozinho por ele mesmo*.

Trajetória escolar de André: solidão e autodeterminação pessoal

André entrou para a escola em Araçuaí, onde cursou o 1º ano, tendo completado o curso primário numa pequena escola estadual do distrito onde mora atualmente. Daí para a frente, isto é, de 5ª à 8ª série e todo o 2º grau, estudou na E. E. Imaculada Conceição, o maior estabelecimento escolar do município, situado no centro da cidade de Pedro Leopoldo. Concluiu o 2º grau aos 19 anos, aproximadamente, em 1989. Inicialmente desejava fazer o curso científico, mas, dado que este curso, segundo André, passava por um momento problemático na referida escola, ele optou por fazer o curso de técnico em química, que, ao contrário, gozava de grande aceitação, tendo bons professores. Muitos alunos desse último curso estavam, inclusive, saindo-se bem nos vestibulares que prestavam.

Assim que concluiu o 2º grau, sem fazer cursinho, tentou vestibular para química, na UFMG. Passou na 1ª etapa, mas não foi selecionado na 2ª, resultado que o decepcionou muito e em função do qual resolveu interromper os estudos: “quer saber de uma coisa? Já tenho uma profissão mesmo, vou dar um tempo!” Essa interrupção foi por um período de aproximadamente 4 anos. Tendo enviado seu currículo para diversos lugares, foi chamado para um trabalho de químico, em Porto Trombetas, estado do Pará, num projeto de mineração. Seu objetivo era “ganhar bem lá”, voltar, fazer cursinho e continuar os estudos. No entanto, não conseguiu ficar no norte nem um ano. Ao voltar, ficou uns 10 meses sem estudar e sem trabalhar, quando, então, conseguiu trabalho

numa repartição da Secretaria da Fazenda, em Pedro Leopoldo. Isso possibilitou-lhe retomar os estudos.

Voltou a enfrentar o vestibular no final do ano de 1993, aos 23 anos, na UFMG, mas desta vez para Economia. Para tal, frequentou um ano de cursinho no Pitágoras, pré-vestibular de grande prestígio da rede privada de Belo Horizonte. Novamente ficou retido na 2ª etapa. Esse segundo resultado, que ele viveu como um fracasso, deixou-o extremamente desanimado, principalmente porque investira pesados esforços, em energia e dinheiro, no cursinho. Foi aí que ele decidiu optar por uma faculdade particular. Em meados de 1994, prestou vestibular para economia na PUC-MG e foi aprovado. A mudança de opção para a área de Economia sofreu forte influência de sua experiência como técnico em Química. Descobriu que a área de exatas não era bem o seu campo; o trabalho de técnico lhe parecia pouco favorecedor de criatividade e, nesse sentido, ele estaria, de certa forma, destinado a “estar fazendo a mesma coisa o resto da vida”. Por outro lado, se mantivesse sua opção de estudar Química em nível superior, vislumbrava como muito difícil investir em pesquisa. Daí sua mudança para Economia que, “tinha uma coisa do lado da Matemática e tinha um lado da Sociologia”, área do conhecimento que também lhe despertava interesse.

Na PUC, ele próprio mantém seus estudos, tendo conseguido um desconto de 80% nas mensalidades, através do crédito educativo.

No geral, principalmente em relação ao ensino fundamental e médio, André considera que seu desempenho escolar foi bom; “acho assim, pela facilidade que eu tive, assim... pra mim foi tranquilo... ter levado o 1º e o 2º graus...”, afirma. D. Silvia declara que André não faltava às aulas, fazia religiosa e autônomo os deveres de casa, e, quando não tinha cadernos, tomava dinheiro emprestado para comprá-los. Ela declara também não ter comparecido a nenhuma das reuniões para as quais foi convocada na escola do filho, justificando, entre outras coisas, que não houve necessidade, uma vez que André não criava problemas, ao contrário do está acontecendo agora com os filhos mais novos. Em relação a esse momento de sua trajetória, sua mãe lembra de uma professora do primário que o admira muito, considerando-o, inclusive, o melhor aluno que tivera. Na 5ª série, chegou a ser aluno de destaque, o que lhe valeu o prêmio de ser transferido do turno da tarde para o da manhã. Naquele momento, o Colégio Imaculada

Conceição organizava suas turmas segundo critérios de homogeneidade de rendimento escolar, e os “melhores” alunos estudavam no turno da manhã.

Mesmo assim, André foi reprovado duas vezes: uma na 6ª série, e outra no 1º ano do 2º grau. Para essas reprovações, ele tem justificativas pontuais, que não apagam, no entanto, sua auto-imagem de bom aluno. A reprovação na 6ª série, quando tinha por volta de 13 anos, justamente no momento em que havia sido premiado pelo seu sucesso na 5ª série, foi explicada por uma fase de muita “malandragem”:

“A dificuldade que eu tive no 1º grau foi com relação a...assim... rebeldia mesmo e tal... não querendo estudar, levando as coisas assim de bobeira... Malandrei mesmo. Quando cheguei no final, dancei, né? (...) Quando cheguei de manhã, seria como se fosse assim... ih! Isso tá tranquilo demais! Então comecei a desbandeirar, né? “

A fala do pai, confirmada enfaticamente pela mãe, ratifica essa explicação de André e contextualiza o fato. Quando estava cursando a 6ª série, ele saiu de casa, do distrito onde morava, e foi morar “na cidade” com uma tia, irmã de Seu Otávio, porque esse não tinha condições de pagar seu transporte diário para a escola. Foi quando, segundo o pai, um colega começou a “tirar ele de cabeça”; ia, com frequência para um boteco, por exemplo, ao invés de ir pra aula. Quando o pai descobriu o que estava acontecendo, trouxe-o de volta para casa. Não ficou claro, no entanto, se os pais “descobriram” tal conduta depois da reprovação consumada, ou se ainda no decorrer do ano letivo, já comprometido.

A reprovação no 1º ano do 2º grau, situa-se, para André, no contexto da época mais difícil de sua vida escolar, quando teve de aprender a conciliar trabalho e estudo. Aos 15 anos, “forçado” pelo pai, começou a trabalhar no setor de produção de uma empresa de pré-moldados de concreto, a PRECON, em Pedro Leopoldo. Em função do cansaço da jornada diária de trabalho, manual, pesado, faltava com frequência às aulas e perdia provas. Nesse ano, foi reprovado em várias matérias. A maior dificuldade, no entanto, foi a de administrar seu tempo de uma forma nova, tempo que passou a ser de adolescente trabalhador e estudante, e não mais só de estudante. Ele explica essa reprovação da seguinte maneira:

“Incompatibilidade mesmo; não conseguia juntar uma coisa com outra. Porque a gente tem que dividir as coisas; geralmente cê tem que abdicar um pouco do tipo de vida que cê leva; se você gosta de sair muito, cê já tem que dividir mais as coisas... Tem que dar um tempo pra estudar, outro tempo pra poder fazer outras coisas, etc. (...) Eu tive que redefinir toda a... o que eu queria”.

André extrai, no entanto, saldo positivo dos embates desse momento. Em primeiro lugar, ele aprendeu “a levar a coisa, a dividir as coisas direitinho”. Ou seja, aprendeu a gerenciar seu tempo de acordo com as novas circunstâncias.

Outro momento particularmente difícil na trajetória escolar de André foi o de sua entrada para a Faculdade. Quando o entrevistamos, ele concluía o 2º período de seu curso; falava, portanto, de uma fase de adaptação à experiência universitária. Aqui, ele levanta a questão do alto nível de exigência do ensino, comparando-o com o do 2º grau. Sobre isso, declara:

“(...) é uma situação completamente diferente de uma escola de 2º grau; é a primeira coisa que a gente vê. Pra mim, a Universidade era como se fosse uma extensão do 2º grau. [No entanto] (...) as coisas abordadas são mais assim... um “teor acadêmico”, como dizem os professores. (...) dificuldade de saber onde é que se busca as coisas ... cê não não sabe nem o que estuda... desorientado!”

Nessa fase difícil de adaptação ao modo de estudo próprio da universidade, André traz também novamente à tona a questão, já colocada, da dificuldade de administrar tempo de estudo, de trabalho e de juventude. Ele fala dessa problemática num tom expressivo de muita luta e angústia: “agora na Faculdade a coisa fica mais complicada, porque eles exigem muito mais da gente. Então... nossa... é uma correria!” No 1º semestre de 1995, ele tinha sido, inclusive, reprovado numa disciplina de economia. Tentando compreender e explicar esse momento, ele afirma que, no início do semestre, já sabia que não ia conseguir ser bem sucedido. Inicialmente culpou o professor, depois a dificuldade específica da matéria; finalmente ponderou que estava, na verdade, era se

sobrecarregando demais. Na busca de encontrar uma solução, estava planejando, então, matricular-se em menos disciplinas a cada semestre. Esta alternativa lhe parecia possibilitar realizar um bom curso, seu objetivo maior, conforme ele próprio declara, mas que refletia também as condições de vida sob as quais realizava um curso superior, numa faculdade privada.

Na entrevista com a família de André, indagamos também sobre os momentos mais difíceis de sua trajetória escolar. Seu Otávio e D. Sílvia, parecendo-nos que, sobre essa questão, não tinham nada a dizer, ficaram absolutamente em silêncio. Clarice, a irmã que participou da entrevista, entende que o período de transição do 2º grau para o curso superior, teria sido o mais difícil para ele: os vestibulares, o cursinho. Ela mostra, por exemplo, sua luta para pagar o curso pré-vestibular: “o dinheiro que ganhava ia todo embora com o pagamento do cursinho, com passagem...”

Dentre os obstáculos que teve que enfrentar em sua passagem pelos diferentes níveis de ensino, no entanto, ele não fala, *em momento algum*, de problemas oriundos de confrontações culturais no interior da escola. Na PUC, por exemplo, ele declara que não teve problemas de adaptação, nem com os colegas, nem quanto ao ambiente. Se partimos do suposto de que o universo escolar, principalmente em seus níveis mais avançados, é particularmente distinto daquele das famílias das camadas populares, e, por isso, potencialmente perturbador, ficamos com algumas indagações em relação à história escolar de André. Teria ele efetivamente ficado isento desses confrontos? Ou, possíveis conflitos teriam ficado encobertos por outras dificuldades que, por terem sido vividas com maior intensidade, teriam ganho o espaço?

A queixa da ausência dos pais: “jogaram tudo na minha mão”

Toda a entrevista de André transborda uma queixa básica: a de que não teve apoio da família, tanto nos momentos iniciais de sua escolarização, quanto na sua empreitada de levar adiante os estudos. Basicamente ele lamenta que não teve uma “cobrança” dos pais em relação à sua vida escolar. Entendemos que “cobrança” aqui tem o sentido de apoio, de acompanhamento, de envolvimento, de não indiferença... ”Não

contava com muita gente, não; levava a vida escolar do jeito que queria”, afirma. Indagado se não fazia diferença para seus pais, se ele fosse reprovado, por exemplo, André responde:

Fazia, mas é como se eles tivessem jogado tudo na minha mão. Assim, cê tá estudando, cê tem mais é que passar. Se tomar bomba, eles vão te encher o saco”. Isso é pra vocês, não é pra gente; quanto mais vocês forem bem, melhor pra vocês”.

Percebemos nessa queixa de André duas dimensões, intimamente relacionadas. A primeira é a da ausência de *apoio* da família. Embora ele reconheça que Seu Otávio e D. Sílvia não tivessem condições de realizar o acompanhamento que ele reivindicava, porque isso implicaria que possuísem certo nível de escolarização, ele clama, pelo menos, assim o entendemos, por reconhecimento. Noutros termos, André parece compreender que sua caminhada escolar teria que ser necessariamente solitária em muitos aspectos, mas gostaria de ter tido, pelo menos, incentivo, aprovação, *vínculo afetivo* que passasse pela questão escolar. Outra dimensão de sua queixa é a de que o contato que seus pais travavam com sua escolarização, se realizava basicamente através dos *resultados* escolares; ou seja, eles mantinham-se ausentes do *processo*.

Nesse sentido, partindo do suposto de que sua queixa tenha fundamento, interpretamos as situações seguintes como ilustrações dessa última dimensão. Uma relaciona-se com a aprovação de André no vestibular da PUC. Ficou-nos a impressão de que seus pais tomaram conhecimento do fato, quando este já estava consumado, sem terem acompanhado mais de perto as ações que ele empreendera e, sobretudo, as dificuldades que vivera nesse momento específico, como por exemplo, o cursinho e as tentativas frustradas de vestibulares anteriores. “Acho que eles não conseguiram perceber... assim... a que ponto que eu cheguei”, lamenta André. Outra situação está relacionada ao fato de sua reprovação na 6ª série, aos 13 anos. Teriam D. Sílvia e Seu Otávio não se dado conta do que ocorria com o processo escolar do filho naquele momento, tendo percebido apenas o comportamento mais visível de “matar aulas”, por exemplo?

André esclarece bem o conteúdo de sua queixa dirigida aos pais, quando aponta o tipo de apoio moral que recebeu de fora da família. Nesse sentido, ele refere-se a uma família do mesmo bairro que tem um filho de idade próxima à sua, um pouco mais velho, e para a qual ele era um *exemplo!* Esse casal, que acompanhava seus progressos na escola, comunicava-lhe, sistematicamente:

“É isso mesmo, tem mais é que estudar!” Então quer dizer, parece que eu... eu ainda sinto isso até hoje... parece que eu tenho que dar uma satisfação pra esse pessoal que me apoiou, sabe? (...) Depois eu fico pensando... pô, eu tenho que fazer alguma coisa pra que eles não se decepcionem com a gente, entendeu? Pra não perder esse vínculo, esse apoio. Existe uma cobrança por parte de algumas pessoas... muito mais como um cara que é estudante e tal... você não quer perder essa coisa como se fosse um *status*... e é um *status* mesmo!”

Em suma, quando lhe abordamos sobre as maiores dificuldades que teria vivido durante sua trajetória escolar e sobre o apoio recebido nesses momentos, ele insistia em enfatizar justamente a *ausência de apoio familiar*. Mas, naquele momento da pesquisa, ainda não percebíamos que essa falta de apoio familiar lhe criava dificuldades subjetivas de peso, senão, a maior delas. Teria sido, inclusive, a própria família a causadora de um dos momentos mais difíceis que vivera na escola, ao exigir que ele começasse a trabalhar, quando cursava o 1º ano do 2º grau, tendo que aprender, de uma forma extremamente dura, a conciliar trabalho e estudo.

A inserção no trabalho foi uma exigência do pai que, inclusive, “ameaçou” não ajudá-lo mais a partir daquele momento. “Aí eu tinha que correr atrás”, declara André. Corroborando, num certo sentido, essa queixa, destaca-se uma fala da mãe que apareceu, *espontaneamente*, logo no início de sua entrevista: “o pai dele não deu muita força pro estudo dele não, não deu não. Falava com ele que ele tinha que trabaiá. Ele falava: não vou trabaiá, não, eu vô é estudá!”. D. Sílvia informa também que, num determinado momento - ela não se recorda bem quando - talvez por volta da 7ª série, Seu Otávio quis tirá-lo da escola, alegando (e temendo, supomos) que, se dependesse de suas condições para ajudar materialmente ao filho, este não teria nem mesmo material

escolar. O pai dizia, continua narrando D. Silva: “eu vô tirá esse menino da escola!”. Só não o fez, por causa de sua própria intermediação.

Pareceu-nos, portanto, que André desejasse dedicar-se inteiramente aos estudos, no momento que iniciava o 2º grau. Sua grande queixa, é que não lhe foi permitido, aos 15 anos, dedicar-se apenas aos estudos, tendo que se deparar tão cedo com o trabalho. Nesse sentido, ele ressentia-se do tratamento diferenciado, mais flexível, dispensado aos irmãos mais novos, em relação à obrigatoriedade de trabalho precoce.

A exigência colocada por Seu Otávio de que ele trabalhasse naquele momento, não se justificava, no entanto, como uma necessidade de ajudar na manutenção da família. Segundo André, o pai sempre cuidou das despesas básicas: da alimentação da família e da reforma da casa, por exemplo. Mesmo que os filhos estivessem trabalhando e, às vezes, contribuindo de alguma forma no orçamento doméstico, André afirma que “sempre tem a mão dele em tudo; ele não dependia da gente, não”.

Na verdade, o pai entendia que, naquele momento, “estava na hora” de André começar a trabalhar: “meu pai me viu já grande, um adolescente...ah! ele já cresceu, tem mais é que trabalhar agora... um homem desse tamanho dentro de casa...!” Essa concepção que privilegia o trabalho em detrimento dos estudos, remete-nos, em primeiro lugar, a um dos tipos de família identificado por Terrail(1990) que, valorizando o emprego eficaz do tempo presente (p.229-231), caracteriza-se por não projetar escolaridade prolongada para seus filhos. Estes, nesse contexto, fazem o que podem, “sem os pais, ou mesmo contra eles”. “Não estude, trabalhe!” é o lema das famílias que integram esse grupo.

No entanto, entendemos que essa atitude do pai de André, assim como a identificada na pesquisa de Terrail, encontra maior inteligibilidade e coerência, se compreendidas em seus fundamentos. De Queiroz (1981, 1995) oferece importante subsídio teórico para se avançar nessa direção. Este autor defende que é no contexto mais geral da experiência de vida das camadas populares, que se produz uma “matriz geral”, ou, um “fundo popular”, geradores de esquemas de percepção em relação às funções da escola e da instrução (1981, p. 279; 1995, p. 72). Nesse sentido, destacamos desse autor o seguinte argumento:

“É preciso (...) começar por renunciar a dotar essas famílias [as dos meios populares] de uma consciência propriamente escolar, e buscar, antes, a maneira através da qual a experiência escolar é interpretada e adquire sentido numa experiência social global” (De Queiroz, 1995, p. 73).

Segundo De Queiroz, essa matriz geral de percepções constitui-se de dois princípios básicos: o de *realidade* e o de *ambivalência*.

Sob a lógica do primeiro princípio, “a realidade que estrutura a percepção da escola em meio popular é fundamentalmente a do *trabalho* e da profissão”(1995, p.73). Concluimos, então, à luz dessa análise, que a atitude do pai de André, não pode ser interpretada como uma negação, pura e simples, da escola. Parece-nos claro que Seu Otávio, ao afirmar que “estava na hora” de André trabalhar, sobretudo quando não era a carência econômica familiar que o norteava, expressava uma preocupação premente em *socializá-lo* para o *trabalho* e por meio do trabalho. Mas, se noutros momentos da entrevista Seu Otávio manifestou enorme satisfação pelo fato de seu filho estar vencendo na escola, imaginamos que ele diria a André, diferentemente das famílias do estudo de Terrail, acima referidas: “trabalhe, mesmo que continue estudando!”. Nesse sentido, sua relação com a escolarização do filho estaria sendo norteada, também, pela lógica da ambivalência: “uma relação de afeto dividido; (...) uma posição entre aceitação e rejeição, recusa e submissão, admiração e revulsão”(De Queiroz, 1995, p.76).³

O próprio André, que reiteradamente reclama da “indiferença” dos pais, levanta, ao mesmo tempo, a possibilidade deles “sentirem alguma coisa” acerca de seu empreendimento de escolarização, sem, no entanto, demonstrá-lo: “parece que eles querem deixar a gente mostrar mais pra eles do que está fazendo, e vai deixando a coisa acontecer”. André narra que, quando tomou conhecimento que ele tinha sido aprovado no vestibular, Sr. otávio disse-lhe: “Olha, a gente fica feliz; isso é pra vocês mesmo, pra mim tá ótimo, cê pode tá sabendo que isso é um orgulho pra gente”. Nesse mesmo contexto colocamos um outro depoimento de seu pai, proferido no momento de encerrar a

³ Jean-Manuel De Queiroz foi o sociólogo que, através de sua tese de doutoramento, apresentada em junho de 1981 na Universidade de Paris VIII e intitulada *La Désorientation scolaire*, se notabilizou por defender a tese de que as famílias populares mantêm com a escola uma relação de *ambivalência*. Para tal, este autor recolocou as representações dessas famílias (no caso de seu estudo, urbanas) acerca da escolarização dos filhos, no contexto mais amplo de suas condições de existência e dos modos de socialização familiares.

entrevista:

“O André, eu bato palma pra ele; eu não falo muito com ele, que eu não gosto de ficá puxano o saco, mas, pro fora, eu bato palma pra ele e peço com Deus pra ele. Até promessa pra André nós fizemo. Fomo na Aparecida... pra continuá com o estudo (D. Sílvia: pra deixá ele seguí em frente...) (...) Tô muito feliz com ele. Não falo com ele, pra não ficá bajulano ele. O povo aí da rua tem inveja dele, chama ele de metido; eu fico queto, fico feliz que ele seja assim”.

Nesse aspecto, a mãe concorda com o pai, dizendo que os outros irmãos podem ficar com ciúmes, se eles ficaram exaltando o sucesso escolar de André. Presumimos a existência de algum tipo de disputa interna entre seus irmãos, que tem como fonte seu sucesso escolar. Com base nesses dados e inspirando-nos na tese da ambiguidade defendida por De Queiroz, acima referida, reafirmamos nossa hipótese de que Seu Otávio e D. Sílvia não são indiferentes à escolarização de André, ainda que possam estar efetivamente ausentes em relação a pontos específicos.

Apesar desse momento de iniciação ao trabalho ter sido muito difícil para André, ele extraiu daí um ganho formador positivo. Essa experiência propiciou-lhe elementos, inclusive, para uma mobilização escolar maior, conforme sugere este seu depoimento:

“Eu achei interessante que, pra mim, foi assim... ele me deu essa... na verdade o que aconteceu, foi que ele me deu mais uma autonomia para eu mesmo buscar minhas coisas. Quando eu comecei a trabalhar, eu vi que tinha uma capacidade maior de realizar minhas coisas; aí é que eu fui perseguindo mais ainda minhas coisas, entendeu?”

Um aspecto que destoa do tom geral de queixa de André em relação à sua família, é sobre um tipo de ajuda materna, ainda que bem pontual. Sua condição de estudante lhe possibilita que ela sempre venha em seu socorro em algumas situações. Por um lado, é como se ele dispusesse de um trunfo que lhe favorece ser perdoado de erros que comete: “quando chego tarde da aula e apelo com alguma coisa, ela fica tranquila, sabe?” Por

outro, quando ele pede que ela lhe preste algum trabalho, ela o faz com a maior boa vontade, enquanto que para os outros ela questiona, “por que você não pega e faz?”

Pelo lado dos pais de André, sintetizaríamos a percepção central que eles construíram em torno de sua trajetória escolar, com a seguinte fala de Seu Otávio: “foi com o próprio esforço dele; (...) ele caminhou com as própria perna”. O tom da entrevista com os pais estaria na proclamação de seu *esforço*.

“Eu vou trabalhar sentado”: objeto de conflitos familiares para André e significado predominante de sua permanência na escola

Para refletir sobre o significado, para André, de uma escolarização prolongada e sobre as relações que se estabeleceram entre ele e sua família a partir de seus avanços na escola, partimos da seguinte hipótese: ele teria se apropriado, de alguma forma, da auto-desvalorização apresentada por seu pai, pelo fato de ser “preto e pobre”. Porém, enquanto André busca nos estudos a superação da própria condição subalterna, tentando abrir uma brecha na reprodução de suas condições de existência, Seu Otávio adota saídas diferentes.

Tentaremos fundamentar essa hipótese com alguns dados. Esclarecemos que, grande parte dos indicadores das concepções que estamos atribuindo a André, não apareceram em sua própria fala, mas nos depoimentos de D. Sílvia e de Clarice, principalmente. Do contexto socializador familiar, no interior do qual André construiu, em grande medida, suas concepções sobre o trabalho e a importância que atribui à escola, destacamos, portanto, a atitude estigmatizadora que Seu Otávio assume diante de sua situação de negro e de trabalhador subalterno.

Levantamos a hipótese de que é no mundo das experiências de trabalho que André experimentou (experimenta?) de maneira mais forte as distâncias sociais. Ele qualifica, de uma maneira geral, o trabalho de seu pai e de suas irmãs, assim como aquele que inicialmente ele próprio assumiu, aos 15 anos, como: “pesado”, “lugar baixo”, “qualquer lugar”, “não ser alguém”. Um dos grandes motores de seus investimentos nos estudos, foi uma busca de escapar a essas situações de trabalho “que não têm nada a ver”, “nada mesmo interessante”, possivelmente indignas para ele. A isso ele contrapõe,

por exemplo, “trabalho decente”, “subir na vida”. Nesse sentido também, com frequência, ele exortava os irmãos aos estudos, com o seguinte teor (e, ao fazer isso, criticava os pais, subliminarmente, dizendo que percebia em sua família problemas de “administração”):

“Vocês têm que estudar, pra depois arrumar um emprego decente e continuar a vida. Desse jeito realmente vocês vão continuar trabalhando mesmo é como...[empregadas domésticas?] nada mesmo interessante; vão trabalhar num emprego que não tem nada a ver e vão ganhar pouco”.

D. Sílvia conta que, desde pequeno, André dizia que ia “trabalhar sentado”. Ela retoma essa fala várias vezes durante a entrevista. Ele resistia a oportunidades de trabalhos manuais, “na produção”. Se ele qualifica o momento em que começou a trabalhar numa indústria de pré-moldados, a PRECON, como particularmente difícil, porque teve que, aos 15 anos, aprender a conciliar trabalho e estudo, sua mãe e Clarice mostram que, nesse momento, ele poderia estar vivendo, também, um outro tipo de dificuldade, só que essa última, não declarada por ele (possivelmente não consciente). Conta D. Sílvia:

“Eles pusero ele pra carregá uns tubo. Ele chegô aqui de tarde e falô: o quê? Eu vô trabaiaí nesse serviço? Não vô, não! Vô estragá minhas mão carregano esse peso lá na PRECON? Quem sabe o serviço que eu quero é eu! Não tem que arrumá esses serviço na PRECON, na CAUÊ, que eu não vô! Meu serviço quem vai procurá ele é eu! Eu sei o que eu quero pra minha vida futura. Cês vão vê, eu vou estudá e vou trabaiaí sentado! Eu não vô trabaiaí que nem ocês tão quereno pra mim; eu mesmo sei o que eu quero!”

Ao terminar o 2º grau, André ficou um bom tempo desempregado e, segundo Clarice, nessa época, “a gente ficava brigando com ele, que ele tinha que começar de baixo”. Ele, ao contrário, saiu em busca de “emprego melhor”; não aceitava definitivamente trabalhar em “lugar baixo”, principalmente porque, a essa altura, já tinha uma profissão de nível médio, a de técnico em química.

Quando indagado sobre o momento em que começou a se colocar o projeto de ingressar num curso superior (e que profissão almejava ter, naquele momento), ele remonta à 8ª série, aos 14 anos, e conta que o primeiro sonho foi o de ser engenheiro civil. Além de lhe fascinar a idéia de “construir pontes, prédios, estradas...”, ele visualizava “um cara com uma prancheta”, que poderia ter acesso à casa bonita, carro, conforto, que teria, portanto, uma profissão nobre, de prestígio. Outra situação que ele relaciona com posição de *status*, é a de ser e permanecer *estudante*.

Seu Otávio, de forma muito clara, denigre sua situação de negro e de sujeito pertencente às camadas mais desfavorecidas da sociedade. O que ele propõe e vislumbra como valor e como possível, assim entendemos, para superar essa situação estigmatizante, para construir dignidade, é, em primeiro lugar, assumir sozinho a tarefa de manter financeiramente a casa, para que seus filhos vistam bem e andem “asseados”. “Meus filho são uns preto vistoso”, afirma ele. Outro comportamento adotado por Seu Otávio para superar essa desvalorização social é a da “honestidade”. Ele se vangloria de seus filhos e dele próprio, enquanto pessoas “direitas”, “limpas”. Sobre isso, ele é expressivo, nessa fala:

“Fico satisfeito que meus filho são muito direito. As menina trabaia nessas casa da vila aí... Tereza trabaiô 7 anos na casa de (...). Quando ela vai sair à noite, ela vem aqui buscá ela pra ficá na casa. D. (...), a menina [uma de suas filhas] que trabaia lá com ela tem chave. As filha de (...), quando elas vai pra Belo Horizonte, elas passa aqui e deixa as chave pras menina. (...) Uma coisa que eu sô feliz com meus filho... todo mundo gosta do trabaio deles e da honestidade deles. *Nisso aí* eu ando de cabeça erguida! Nós somo pobre, mas somo limpo! (grifo nosso)”.

A frase “*nisso aí* eu ando de cabeça erguida”, nos autoriza a supor que, noutras situações, ele andaria de cabeça baixa. Num determinado momento da entrevista, ele exhibe e balança, emocionado, uma penca de chaves e diz: “eu tenho chave dos açougue de (... :nome do patrão, proprietário dos açougues) todo. Ele tem 6 açougue; eu tenho chave dos 6; *anda no meu bolso!* O que não tem com nós é sujeira!” D. Sílvia compartilha com ele essa valorização da honestidade e, enquanto ele fala, ela vai repetindo junto,

enfaticamente: “não tem sujeira com elas nenhuma! Não tem sujeira!” É “nisso” portanto que ele se sente estimado, valorizado, dignificado.

As saídas encontradas por Seu Otávio para a desvalorização social, enquanto princípios norteadores de vida para ele e para os filhos, são, portanto, distintas daquelas assumidas por André. Não que André não tenha incorporado também esses valores como seus. O que o distingue é que ele escolheu, também e sobretudo, *outro caminho*: o da escola. Temos como hipótese que essa sua escolha e persistência nela, que implicou num distanciamento cultural e social de seus pais, trouxe-lhe sérios conflitos subjetivos e intersubjetivos. A figura do pai é central nesses conflitos. Supomos que, do ponto de vista simbólico, ele não foi autorizado, sobretudo pelo pai, e também não se autorizou inteiramente a empreender essa emancipação.

Retomando nossa hipótese de que o pai de André relaciona-se com seus estudos de uma forma ambivalente, destacamos três indicadores de *ambivalências*. O primeiro é o fato, reiterado por D. Sílvia e já descrito nesse trabalho, de que, por volta da 7ª série, Seu Otávio queria tirá-lo da escola. O segundo é o sentimento da ausência dos pais em relação a seu *processo* de escolarização, tão reiterado por André. Finalmente, como terceiro indicador, remetemos ao momento em que André morava com uma tia paterna, sendo reprovado na 6ª série, em função de sua convivência com más companhias. Para que ele retomasse o caminho dos estudos, foi necessária a intervenção firme do pai, forçando-o a voltar para casa. Ao lado de outras interpretações possíveis para esse ato do pai, o que destacamos desse acontecimento é uma possível ambiguidade da exortação que Seu Otávio afirma ter feito naquela ocasião: “cê estuda, pro cê não dizê que a culpa do cê tá assim é de seus pai”. “Cê estuda!”, nesse contexto, é uma advertência que, supomos, comporta dois sentidos, intimamente relacionados. Por um lado, supõe um conflito já deflagrado entre ele e o filho, mas latente. Por outro, indica fragilidade e ambiguidade. Ou seja, é como se ele dissesse a André: “estude *para que eu não carregue uma culpa*, caso você não vença na escola”. O apelo para a necessidade do filho estudar, nesse contexto, não se baseia em valores ligados à melhoria de condições de vida, mas aponta para a possibilidade de estar atravessado por outras mediações.

No entanto, incorporando à análise outras atitudes, falas e comportamentos de Seu Otávio, perguntamo-nos se, contraditoriamente, em algumas situações, ele não teria

dado a André seu aval, para que esse construísse sua emancipação cultural e social? Se ele afirma, por exemplo, que “pro fora eu *bato palma* pro André”, ou ainda, “eu não pude ser nada na vida, mas *quero que meus filhos seja*”, esse “querer” e esse “bater palma”, aqui expressos, são, ou não, sinônimo de sua autorização? Uma outra passagem da entrevista pode também suscitar questionamentos dessa natureza. Ele conta que, muitas vezes, algumas pessoas referem-se ao André da seguinte forma: “cadê o doutor”? Ele não estaria, ao pinçar esse acontecimento dentre tantas outras memórias, admitindo um orgulho seu pelo título escolar de seu filho? Levantamos a hipótese de que Seu Otávio, mesmo que, em muitas situações ligadas à escolarização de André, possa efetivamente “puxá-lo para trás”, ele não faz *apenas* isso. Finalmente, entendemos que a prática de Seu Otávio de se atribuir o encargo de manter a casa sozinho, ou quase, para que os filhos assumam o vestuário e *os estudos*, é contundente. Não seria essa uma forma de gerenciar racionalmente as dificuldades materiais da família e, ao fazer isso, estar construindo um contexto favorecedor da escolarização dos filhos?

Do lado de André, supomos que seu acesso ao um nível superior de escolaridade, inesperado para suas condições de origem, não se deu num contexto de continuidade entre seu ponto de partida cultural e social e o nível que alcançou, mas, enquanto um movimento marcado preponderantemente pela ruptura, por sofrimentos subjetivos.

Essa hipótese nós a apoiamos nos seguintes pontos. Em primeiro lugar, a incisiva auto-desvalorização dos pais, sobretudo a do pai, porque negro e trabalhador subalterno, deixa-o sem pontos de apoio na história familiar. Um movimento de emancipação cultural, quando ocorre num contexto de continuidade supõe, segundo Rochex (1995), que, ao se ser outro, se tenha pontos de referência no que se foi, sem exigência subjetiva de cisão radical. Transcrevemos, a seguir, uma reflexão desse mesmo autor a respeito dessa dimensão, a de ruptura, presente na trajetória de Annie Ernaux, romancista de origem popular, e que nos parece esclarecedora do ponto que queremos realçar:

“Esse afastamento, essa ruptura, esse rancor dos que nos são próximos e de nós mesmos, e a dor que disso resulta, longe de sobrevirem do dia para a noite, de um único acontecimento capaz de nos abrir os olhos, instauram-se, ao

contrário, de maneira progressiva, insidiosa, sem que possamos nos dar conta. Não são as experiências e as provações subjetivas, onde se experimenta a dor ligada à palavra ambição,⁴ que criam a distância. Elas não fazem senão significá-la, exibí-la aos olhos daqueles que assim a avaliam, por exemplo, por ocasião das visitas das amigas, ou, mais ainda, do rito de apresentação à família do futuro cônjuge, *não somente o que separa pais e filhos, mas o que separa a criança transformada em adulto, da criança que ela foi* (Rochex, 1995, p. 150-151, grifo nosso).

No caso de André, a hipótese que colocamos é a de que, para evitar o destino de um trabalhador manual, e poder, assim, “trabalhar sentado”, diferentemente dos pais, ele precisa negá-los e, sobretudo, negar-se enquanto origem. Ele tem que ser *apenas* outro, e não, *também* outro. O que ele tem no ponto de partida de sua história familiar, não é vivido como legítimo, não tem valor; não serve, portanto, como referência.

Em segundo lugar, intrigou-nos a insistente queixa de André acerca de sua vivência de solidão no processo de construção de sua trajetória escolar, ainda que admita ser *exemplo* para os irmãos. Vemos latente nessa queixa, um apelo *aos pais* para que valorizem e, portanto, legitimem e autorizem simbolicamente seu investimento na escola e, por implicação, seu movimento de emancipação e distanciamento em relação a eles.

Se esses conflitos inter e intrasubjetivos vividos por André, potencialmente amortecedores de energias para o investimento escolar, sobretudo em condições materiais e culturais tão adversas, não impediram que ele prosseguisse determinado no seu intento de chegar à Universidade e nela permanecer, é porque outros elementos entraram na configuração de sua história de vida em geral e, em particular, a escolar. Nesse sentido, entendemos que algumas *referências exteriores à família* foram-lhe particularmente importantes, embora, sob alguns aspectos, também geradoras de embates com os pais.

Uma convivência importante com o grupo de pares: referências provenientes de

⁴ No dialeto normando, “ambição” significa a dor da separação; um cachorro pode morrer de ambição (cf. Rochex, 1995, p. 150-151).

um outro universo sócio-cultural

Na família ampliada, André não dispõe de nenhum parente que tenha alcançado níveis mais avançados de escolaridade. Nesse universo, é ele também que inaugura um processo de longevidade escolar. Ele remete-se apenas a duas figuras familiares que poderiam, de alguma forma, ter-lhe servido de referência. Em primeiro lugar, a tia materna, que “muito nova foi pra São Paulo, lá viveu, trabalhou e estudou”; nesse sentido ele a considera uma pessoa “cosmopolita”. Segundo, um tio de sua mãe que teria feito um curso técnico.

No entanto, temos como hipótese que uma convivência duradoura e *predominante* com um grupo de mesma idade, mas pertencente a um meio sócio-cultural de classe média, tenha lhe proporcionado importantes padrões distintos dos que recebeu de seu universo familiar. Desde criança, André conviveu com jovens que, apesar de residirem em Belo Horizonte, mantêm fortes vínculos com aquele distrito de Pedro Leopoldo, onde André mora, tendo aí uma espécie da “casa de campo”.⁵ Segundo sua mãe, tal convivência foi uma escolha dele. Os pais não o proibiam de brincar com outros meninos. De acordo com a mãe, seus irmãos também tinham essas preferências, sofrendo sua influência, provavelmente. “Os menino todo (os outros filhos) não brincava com todo mundo, não. Brincava no beco, na pracinha, e voltava; a inteligência deles não dava”, afirma D. Sílvia. Clarice também reforça essa informação: “ele não andava com esses meninos daqui, não”.

Esse tipo de convivência ocasionou pesados conflitos com o pai. Supomos que a resistência de André em começar a trabalhar aos 15 anos, reivindicando ser “estudante em tempo integral”,⁶ por exemplo, tenha tido uma de suas mais importantes fontes, em modelos socializadores de classe média. Ainda que André tenha se identificado como um “trabalhador-estudante”, é possível supor que ele, sofrendo as influências socializadoras

⁵ Foi um desses jovens, residente em Pedro Leopoldo, que, conhecendo nosso objeto de estudo, sugeriu-nos que a história escolar de André “se encaixava” em nossa problemática e que, portanto, seria interessante que o entrevistássemos.

⁶Tomamos de empréstimo de Romanelli (1995, p.452-456) essa categoria. Este autor, abordando o significado da educação superior para famílias de camadas médias e, referenciando-se no estudo de Foracchi (1965) sobre estudantes da Universidade de São Paulo (USP), distingue os universitários que investigou em

desse grupo, contraditoriamente, desejasse e/ou considerasse possível, ser um estudante em tempo integral como seus amigos. Não temos dados acerca das trajetórias escolares desses seus amigos, mas pressupomos que muitos deles (todos?), na adolescência, dedicaram-se exclusivamente, ou quase, aos estudos. Essa atitude de André foi objeto de sérios embates com Seu Otávio, já descritos nesse trabalho.

Seu Otávio alimentava também muitos receios em relação a essas amizades de André. Quem nos falou desses temores foi D. Sílvia. Pai e filho brigavam muito por essa razão. “André foi um menino muito judiado, quando ele (o pai) bebia, batia muito nele; batia com a cabeça dele pras parede”, lembra a mãe. Isso era motivo de brigas também entre ela e o marido. Quando André saía, à noite, para encontrar com os amigos, ela e os filhos iam atrás dele, temendo e tentando evitar as reações do pai. Ela conta que ele acreditava que, por causa dessa convivência, seu filho “não ia dá nada que presta”:

“Ele andava muito na malandrage; andava muito com esses menino do (...). Ele falava: cê tá achano que ocê vai sê como esses menino do (...)? Eles têm futuro; cê não tem não! Cê não vai dar nada que presta! André respondia: “cê vai vê, pai, se eu não vou dá nada que presta!”

Ainda que com peso secundário, André conviveu também com jovens das camadas populares. Essa convivência, apesar da debilidade dos dados aos quais tivemos acesso, parece ter sido uma fonte de desestímulo para seu projeto de continuar os estudos. André fala de “colegas”, contrapondo-se a eles, que, sendo também de origem popular, não construíram para si projetos de futuro; colegas, segundo ele, que viviam imersos num eterno presente. Sobre essa questão, discutiremos adiante. Seu Otávio refere-se também a um companheiro dele em particular, que o teria “desencaminhado” da escola, quando tinha 13 anos (caso já descrito acima).

Confrontando, não apenas as referências do meio familiar com aquelas que se originaram dos distintos grupos de pares, mas também as referências oriundas do contexto juvenil entre si, ou seja, dos grupos de pares de classe média com as das camadas populares, ressaltamos que André sofreu influências contraditórias em seu

processo de socialização. Em que medida o grupo de convivência juvenil de classe média teria influenciado sua determinação de vencer na vida através escola? Por que teria privilegiado valores de classe média? Entendemos que é sobretudo a noção de “configuração social” que oferece subsídios para uma melhor inteligibilidade do entrelaçamento de fatores que entram em jogo e explicam esse caso de sucesso escolar.

Temos consciência de que as relações de André com seus amigos de classe média não foram devidamente exploradas. Clarice destaca, em particular, a importância do incentivo que um dos pais desses colegas, que é dentista, teria dispensado a ele. Supomos, no entanto, que as influências recebidas desse universo, tenham ultrapassado a esfera do *incentivo*. Provavelmente elas passaram pela incorporação de “categorias fundamentais de percepção do mundo”(De Queiroz e Ziotkovsky, 1994), distintas das que recebeu de seu meio familiar. Uma dessas influências não estaria relacionada, por exemplo, com as disposições temporais favorecedoras?

É possível um futuro diferente do presente, e ele “não cai do céu”: uma disposição temporal facilitadora

Uma das dimensões mais marcantes da história escolar de André, é sua disposição diante do futuro. “Ser possível” e “num tempo possível”: disposições que foram significativamente facilitadoras, mobilizadoras de energias subjetivas e materiais para seu empreendimento escolar. Reafirmamos aqui a hipótese de que esse tipo de atitude, constituiu-se como um verdadeiro trunfo para seu sucesso escolar e, de um modo mais geral, para as camadas populares, desprovidas de outras condições favorecedoras.

Um dos momentos da entrevista foi particularmente fértil no sentido de expressar sua atitude básica diante do tempo futuro. Quando indagamos sobre o que explicaria, na sua perspectiva, possíveis diferenças entre ele e colegas seus, que, com idade e condições sociais semelhantes, já haviam abandonado a escola há muito tempo. Ultrapassando o nível do simples relato de fatos, ele, muitas vezes hesitante na formulação de sua fala, mostrou-se extremamente engajado na problemática proposta, tentando, ao mesmo tempo em que nos respondia, compreender-se e explicar-se. Ainda que extensa, transcrevemos, a seguir, sua reflexão a respeito:

“O que eu tenho notado é que parece, assim... pessoas que convivem comigo atualmente e que já conviveram também... parece que o que eles têm na cabeça hoje é *aquela coisa do imediato*, sabe? Eles querem estar aqui, agora... eles são muito imediatistas; é o que está acontecendo *agora*. *Eles não têm projeto nenhum para o futuro!* Eles são bem o presente mesmo, e tal; *viver o presente* do jeito que ele tiver acontecendo e o futuro, quando ele chegar, a gente vê o que faz, entendeu? *O futuro como alguma coisa que tem que construir*, entendeu? Eu não consigo imaginar isso, não. Eles têm a mesma capacidade que eu?! Não consigo compreender porque eles pensam dessa forma! (...) A impressão que eu tenho, é que eles acham que têm uma adolescência eterna!”(grifos nossos)

André comenta que alguns de seus colegas das camadas populares, numa espécie de lamento sobre a própria sorte, tecem frequentes comentários acerca da situação privilegiada de seus colegas de classe média, dizendo que estes últimos estariam tranquilos, “porque têm herança” da família. Só que, questiona André, assim como ele próprio, aqueles colegas, não tendo herança, consideram, diferentemente, “que não têm que construir nada”. “Eu tenho que construir minha própria herança”, afirma ele. Entendemos que André expressa aqui uma concepção de que “construir a própria herança”, seja *possível*.

Da mesma forma, André não concebe que o sucesso escolar esteja, necessariamente, determinado para os colegas de classe média. E quando ele discute essa questão, está de novo polemizando com jovens das camadas populares que, com frequência, pensam o seguinte:

“(...) o pessoal que convive com a gente (colegas de classe média), *estudou sempre*; tá sempre tendo as coisas todas pra estudar... então... levam as coisas... fazem as coisas que *têm que fazer*... esse pessoal que estudou, é porque *tinha que estudar mesmo*; foram feitos pra isso mesmo!” (grifos nossos).

André entende, portanto, que o acesso à Universidade é *possível* para ele e para

outros jovens das camadas populares. Só que essa concepção de mundo tem que se materializar enquanto projeto, enquanto algo que deve ser *conquistado!* Ele acredita que as condições adversas do presente podem ser superadas e, nesse sentido, é portador do que Mercure (1995) denomina de “plano de vida”. Ou seja, sua vida é norteada por orientações gerais do que deve ser o futuro: “eu sei o que quero pra minha vida futura”. Nesse sentido também, ele distingue-se de seu pai que, numa disposição mais conservadora diante do futuro, contenta-se em reproduzir, com dignidade, as condições básicas do presente.

Uma outra condição facilitadora da sobrevivência escolar de André, foi sua disposição em “se acomodar” ao tempo que lhe foi possível para construir seu caminho pelos diferentes andares da escolarização. Ele teve, e continua tendo, persistência e *fôlego* nessa direção. Sua trajetória é rica em exemplos dessa firmeza em não se desviar da rota: a forma como, estrategicamente, viveu e superou suas reprovações e o período difícil de adaptação ao universo acadêmico. Em relação à sua segunda reprovação, quando André se confrontou com injunções de vida complicadas, ele declara: “eu não esquento muito a cabeça, sabe? Se a coisa não tiver... se eu ver que não tenho condições naquele momento ali... eu dou um tempo, depois eu tento de novo”. Poderíamos considerar, nesse contexto, que algumas expressões suas, como, “vou dar um tempo” ou “eu não parei”, são verdadeiras “palavras de ordem”, norteadoras de vida.

Em suma, alguns traços emergiram com nitidez e força nos relatos de André e de sua família, que, a despeito de algumas condições familiares desfavorecedoras, também apontadas, contribuíram para “compor”, interdependentemente, seu sucesso escolar inesperado. Esses traços foram, sucinta e retrospectivamente, os seguintes: uma desvalorização das origens, que tem como ponto nevrálgico a questão do trabalho; referências de outro universo sócio-cultural que tiveram origem numa convivência duradoura e forte com um grupo de pares de classe média; concepções básicas de mundo, que apontam para a possibilidade de transformação da vida; uma autodeterminação imbatível de manter-se na escola, como o meio privilegiado de não reproduzir a história dos pais.

CAPÍTULO IV

JÚLIA:

“me integrar na sociedade”

De Alpercatas para Belo Horizonte; da “Escola Rural da Penha” para o Curso de Geografia da UFMG: um caminho aberto a picareta

A entrevista com a Júlia se deu na Faculdade de Educação, onde, no momento, ela cursava disciplinas de licenciatura. O contato com sua família aconteceu na casa de Mercês, sua irmã, em Lagoa Santa. Participaram desse segundo encontro o seu pai, Seu Tônico, com aproximadamente 80 anos de idade e figura central do encontro, suas irmãs Mercês e Ana, e a própria Júlia, a partir de um determinado momento.

Tendo a pesquisadora chegado na hora combinada, Seu Tônico não estava em casa; fui convidada por Mercês a entrar e fui recebida numa área de fundo de sua casa, lugar onde a entrevista se realizou. Conhecedor do tema a ser tratado, temos a hipótese de que o pai da Júlia tenha esperado esta entrevista com muita desconfiança, o que de fato percebemos em alguns momentos do seu desenrolar. A irmã Ana não participou da conversa; mostrou-se mais distante e, num certo momento, ofereceu-nos um café com bolo trazido da sua casa, onde mora também o pai e que fica no mesmo lote. Mercês, ao contrário, participou ativamente do assunto. A mãe, já falecida, é figura apagada na história escolar da Júlia.

Seu Tônico viveu toda a sua vida na roça; em lugares diferentes, mas na mesma região, Santa Luzia. Cursou até a 2ª série primária numa escola municipal de Andrequissé; andava 1 léguas para ir à escola. Antes frequentara uma “escola particular” de “uma dona lá que dava escola particular e cobrava 3 mil réis pro mês, 1 tostão por dia”.

No entanto ele era “muito bem desenvolvido, muito ativo pra quem fez só a 2ª série de Grupo”, afirma Júlia. A mãe de Júlia aprendeu apenas a assinar o nome.

Ultimamente Seu Tônico vivia em Alpercatas, distrito de Taquaraçu de Minas, onde ficava seu “terreno” e de onde fora expulso há alguns meses pela enchente do Rio Taquaraçu. Morava a partir de então em Lagoa Santa. Júlia localiza “esta roça”, objeto de significações fundamentais para ela, da seguinte forma:

“Meus parentes, a maioria é de Santa Luzia. (...) Taquaraçu de Baixo... Tinham [seus avós] uma fazenda não muito grande, mas foi dividida; alguns venderam, alguns conservaram...alguns quiseram mudar pra cidade, venderam. Alguns ainda moram lá. *Os que moram lá não se realizaram.* Ficaram lá mesmo cuidado de roça, de terra. Os que saíram é que conseguiram” (grifo nosso).

O trabalho do Seu Tônico sempre foi ligado à terra e na condição de pequeno proprietário, mesmo quando ainda em companhia de seus pais. Lidava com pequenas culturas e com gado para fins de subsistência. Conta Júlia que ele fora também tropeiro lá pelos lados de Ibirité, quando ainda jovem e solteiro. Ele conta também que trabalhou como “empregado” numa fábrica de sabão, em Santa Luzia, por um período aproximado de 4 anos. Quando morava com os pais, viveu uma situação de pobreza muito grande, que tinha para ele uma explicação no fato de que seu pai “vivia trabalhano, puxano lenha pros outro...fazeno serviço, arano terra pros outro”. Só ia trabalhar na própria terra quando “já era tarde, fora de hora”. Ele fala dessa época como sendo de tempos muito difíceis, em que não se colhia quase nada. E fala também de como mudou o rumo de sua vida, ao passar a trabalhar por conta própria. E assim fazendo, ele superou a fase anterior de grandes dificuldades. Ele fala deste momento nos seguintes termos:

“Depois que eu larguei os modo deles lá, *não trabalhar pros outro, tabalhar pra mim*, plantar e colher e comer... não teve nada mió pra mim. Eu plantava pouco, colhia muito. Plantava arroz, milho, feijão, mandioca, cana, horta. Terra boa! A terra dava flor de prata e fruta de ouro na cultura. Plantava de tudo um pouco. E tá lá até hoje. Taquaraçu” (grifo nosso).

Este depoimento do Seu Tônico tem elementos reveladores de um determinado modo seu de se relacionar com o mundo do trabalho; de sua recusa a “empregos”. Ela representa, não só a defesa de uma forma de gerenciar o trabalho que possibilitou superar a pobreza, mas também a defesa da situação de “proprietário”; daquele que não trabalha para os outros, como o pai trabalhava, daquele que não é “empregado”. Como discutiremos adiante, o sentido predominante que o Seu Tônico atribui à escola em geral, e à escolarização da Júlia em particular, tem uma relação muito estreita com esse modo de conceber o trabalho.

Um passado escolar predominantemente à margem da escolar regular

Júlia nasceu e viveu até os 32 anos “na roça”, quando entrou para a Universidade. No momento da entrevista tinha 38 anos. Ela teve uma trajetória escolar singular, porque sua experiência de frequentar a escola regular foi muito reduzida. Não passou pela pré-escola; cursou as três primeiras séries da escola primária na “Escola Municipal Rural da Penha” e daí deu um “grande salto” para a Universidade. Todo o 1º grau, a partir da 4ª série primária, e o 2º grau, foram cursados via ensino supletivo. Pelo fato de ter vivido muito pouco o cotidiano de uma escola, ela reclama de não ter participado daqueles “trabalhos, coisas, festinhas...acho que faz parte da escola”.

A escola primária que Júlia frequentou fica num povoado chamado Penha, no município de Lagoa Santa. Esta escola fica a 4 km de onde morava, o povoado de Alpercatas, e a 8 km da cidade. Ela ia e voltava para a escola a pé. No caminho da escola atravessava um pequeno rio sem ponte que, na época das chuvas, impossibilitava o acesso à escola. A “Escola Municipal Rural da Penha” é situada na Fazenda de propriedade da então professora de Júlia, D. Maria do Carmo, atualmente aposentada, e só funcionava, com turmas multisseriadas, até a 3ª série.

Quando concluiu a 3ª série, ela teve então de interromper os estudos por falta de escola. Para continuar a estudar teria que mudar para a cidade (Lagoa Santa, Santa Luzia, Jaboticatubas...cidades mais próximas) e isto era impensável naquele momento, por absoluta falta de condições, sobretudo econômicas. Além das dificuldades materiais, os pais colocavam outros obstáculos. O pai não valorizava o estudo e a mãe temia que a

cidade fosse um “mau caminho” para as filhas. Indagada se tinha vontade de ter estudado também, Mercês, irmã de Júlia, responde que “nem colocou isto na cabeça; não adiantava ocê querer pensar, porque não tinha condições. Morava na roça. Lá a professora dava só 3º ano”.

Júlia só foi retomar os estudos aos 20 anos, motivada por um convite para ser monitora na escola onde ela estudou. A diretora de então “obrigou-a” a fazer imediatamente a 4ª série para assumir essa função. Não era objetivo seu fazer a 4ª série naquele momento, mas organizar a vida para “sair” (da roça) e só mais tarde continuar os estudos. Como veremos, “sair” da roça tinha, para Júlia, o duplo sentido de se deslocar fisicamente para a cidade, mas também (e sobretudo?) “sair” cultural e socialmente daquele lugar. Por força das circunstâncias, ela aceitou então “cursar” a 4ª série naquele momento, o que fez no Mobral. Trabalhou como monitora até 1982, até a aposentaria da diretora que a convidou. É possível que aquele convite de monitoria se explique por ela ter apresentado, no passado, um rendimento escolar muito bom naquela escola. Na entrevista que fizemos com D. Maria do Carmo, ela fala que a Júlia “toda a vida foi muito boa aluna; muito comportada”. O próprio pai também reconhece este fato e o expressa da seguinte forma:

“Que teve inteligência pra estudo foi só ela [comparando-a com os outros irmãos]. Os outros todo ficou 6, 7 anos na escola e aprendeu o tantinho mesmo que tá aí; não aprendeu mais não. (...) A Júlia, desde que ela entrou na escola, se desse duas...duas veis por ano, o 1º e o 2º, ela fazia todos os dois num ano”.

A partir dos 27 anos, cerca de 3 anos depois que deixou a monitoria na escola, Júlia iniciou uma nova fase em seus estudos. Na verdade os retomou de um ponto de vista mais sistemático e com o objetivo de diplomar-se, porque ela estivera, até então, sempre estudando, principalmente em função das necessidades da monitoria. Ela afirma que teve que estudar muita coisa “pra poder passar” (no sentido de dominar conteúdos para transmitir aos alunos) e que, porisso, “estava sempre lendo”. Foi quando ela fez as últimas séries do 1º grau, de 5ª à 8ª série, e todo o 2º grau por correspondência. Para subsidiar esse período de estudo, ela conseguiu duas bolsas de estudo; uma que cobriu o

1º grau e outra, o 2º. A primeira bolsa foi obtida através de um programa sertanejo de rádio. Afirma que, “casualmente ouvi o programa no sábado”. A segunda bolsa veio do próprio Instituto Universal Brasileiro, instituição com a qual se correspondia e que lhe conferiu os diplomas de 1º e 2º graus. Foi de um ano esse tempo do supletivo :

Não perdi nem uma matéria não. Eu demorei um pouquinho do 1º pro 2º grau pra mim conseguir outra bolsa; até eu conseguir outra bolsa. Mas foi rápido também. (..) Aí o 2º grau eu mandei a cópia do certificado e agradeçi...ganhei a outra! Pouco tempo depois. Uns seis meses depois. Acho que foi o tempo deles ... pegar, apurar direitinho, ler direitinho e me deu a outra”.

Assim que conseguiu o diploma do 2º grau, ela se inscreveu no vestibular da UFMG, sem frequentar nenhum cursinho. O primeiro vestibular que tentou foi para o curso Direito, no ano de 1990, quando perdeu na 2ª etapa. No ano seguinte tentou novamente, mas desta vez para Geografia. De um vestibular para o outro, se preparou também sem cursinho, “sempre atualizando pra tentar vestibular de novo”, afirma. Logo que se viu amparada por uma bolsa da FUMP, deixou a casa dos pais na roça e foi morar em Lagoa Santa, “no mesmo quintal” que sua irmã casada, a Mercês. É um lote com 3 casas, numa das quais ela mora.

Até então, as informações de que dispunha Júlia acerca do funcionamento da Universidade eram mínimas. Ela não sabia, por exemplo, que existia curso superior de Geografia, conhecendo apenas alguns cursos mais tradicionais como medicina, direito, engenharia. “Aqui é que fui ver, no vestibular, a lista de cursos superiores”, diz. Não sabia também que tinha que pagar taxa de matrícula na UFMG. No ato da matrícula, foi encaminhada para a FUMP.¹ “Aí me deram dinheiro emprestado; eu tenho que pagar depois”. A primeira escolha de curso superior, Direito, é explicada em termos de “tradição de família”; questão sobre a qual discutiremos mais adiante. Já a Geografia foi escolhida porque era um curso “mais fácil de entrar”. É possível supor, no entanto, que outros fatores tenham também entrado nesta opção, como a sua relação vital com a terra e com o pai.

¹ Fundação Mendes Pimentel

Após um ano e meio de frequência ao curso de Geografia, cursado no turno diurno, Júlia teve que fazer mais uma interrupção nos seus estudos, desta vez para trabalhar. Aprovada num concurso da Copasa,² teria que ter disponibilidade de tempo para o trabalho durante o dia. Ela deveria então passar a estudar à noite, mas a UFMG coloca como condição para transferências desse tipo, já ter cursado pelo menos 50% dos créditos no curso de origem, condição que ela não cumpria no momento. Nesta situação, a sua opção foi de trancamento de matrícula, que é justificada da seguinte forma:

“Eu tinha condições de viver independente, manter minha despesa, sem tomar dinheiro emprestado [da FUMP]. Então eu acho que valia a pena eu parar um tempo, começar a trabalhar e depois voltar, já que tinha o curso noturno”.

Para ingressar no noturno, ela *submeteu-se a outro vestibular de Geografia*, no qual foi aprovada. Foram dois anos e pouco de espera, até que uma turma do curso noturno de Geografia em andamento “chegasse no ponto onde parou”. Até começar a trabalhar na Copasa, sobrevivia na cidade com os subsídios da FUMP e com o salário proveniente de um trabalho de alguns dias da semana num restaurante de Lagoa Santa.

Ela conta que os momentos mais difíceis de sua trajetória escolar foram o período do supletivo e a entrada na Universidade. No período do supletivo as dificuldades eram relacionadas com as disciplinas de estudo e, sobretudo, por ter que se defrontar com elas sozinha. “Com a química e a física eu sofri demais; achei muito difícil”. Também no curso superior enfrentou dificuldades com disciplinas, como geomorfologia e climatologia. No início “fazia mais o curso com monitor que com professor”. Mas aí, ao contrário, ao invés de estar sozinha, sentiu o impacto da presença de “70 alunos numa sala de aula”, de muito barulho e, segundo nos parece, da vivência do confronto com um universo sócio-cultural muito distinto do que até então tinha vivido. Estamos diante de uma história de persistente e intensa luta para chegar à Universidade.

A escola para Júlia: instrumento privilegiado de “integração na sociedade”

Partindo do pressuposto que os significados da escola e, em particular, da Universidade, podem ser um dos elementos configurativos importantes desta história de “sucesso” escolar, vamos trabalhar com eles, num primeiro momento. O sentido da escola para Júlia apareceu com muita força e clareza. Por que a Universidade? Respondendo objetivamente a esta questão e, indiretamente, abordando-a ao longo de toda a entrevista, ela reiterou elementos que se revelaram como fortes indicadores da imagem que ela tem de si, do julgamento que faz de suas origens e de suas expectativas em relação à escola.

“Eu sempre quis [o ensino superior]. Acho que era pra melhorar a situação financeira, integrar na sociedade...que a gente ficava na roça o pessoal falava assim “tudo que é bobo é da roça”. (...) Até hoje eu enfrento isto em sala de aula. E a gente tinha aquele complexo de inferioridade; queria se igualar. (...) Pelo menos pra você aprender a conviver com as pessoas... e integrar na sociedade. Mas pra mim é mais pra facilitar a minha vida que pra profissão. A minha realização pessoal é mais importante que a vida profissional. Me sentir valorizada.

Perguntei-lhe o que significava “se integrar na sociedade” e ela responde:

“Saber conviver com as pessoas, saber tratar com as pessoas, saber relacionar. Eu não sabia... Se a pessoa tava conversando, eu não entendia nada, eu não sabia do que tava falando, do que tava se tratando. Sentia assim praticamente isolada.”

Segundo parece-nos, a Universidade, o estudo, a cultura legítima, representam para ela a possibilidade de “integrar-se na sociedade”, de “igualar-se”; de facilitar a sua vida no sentido de sentir-se valorizada, de saber conviver, “tratar”, conversar e relacionar com as pessoas; de não ficar burra. Falas reiteradas sobre a relação entre “ser da roça” e “não se realizar; não se desenvolver”, constituem uma tônica da entrevista e indicam um forte sentimento de isolamento social e de auto-desvalorização. De um lado estão os parentes, próximos ou distantes, que ficaram na roça e não se realizaram, não se

² Companhia de Saneamento de Minas Gerais

desenvolveram, não conseguiram, não tiveram oportunidades; do outro estão aqueles, poucos, que tiveram chances.

A escola é entendida então como o instrumento privilegiado, senão o único, de ruptura deste isolamento: “a única chance que tinha era estudando”. Uma fala repetida à exaustão durante toda a entrevista foi a de que a escola, o estudo eram a condição para “se integrar na sociedade”. O sentido atribuído à escola como possibilitadora de emancipação de uma situação social desvalorizada, de uma imagem denegrida de si, revelou-se extremamente mobilizador de energias subjetivas e materiais canalizadas para um projeto pessoal de escolarização.

Mas se o mundo universitário representava para Júlia uma condição fundamental de emancipação de sua condição social originária, ela viveu também na escola, e pela primeira vez, supomos, um difícil processo de segregação, ou pelo menos vivido como tal. A única experiência de relacionamentos, no interior da escola, ela a tinha vivenciado na escola primária, onde, certamente, estava entre pares. No momento da entrevista, ela já cursava o último ano do curso de Geografia e, no entanto, falava ainda de dificuldades no tempo presente, embora afirmasse que já tivessem sido superadas.

Ela fala desse mundo como algo “*muito* diferente”, como “um contraste *violento* que eu passei por ele”, como um período de “*muito* problema”. Esse contraste violento apareceu em duas dimensões, pelo menos.

A primeira diz respeito ao próprio espaço da sala de aula, que contrasta com o espaço físico homogêneo, tranquilo, da roça; “os 70 alunos da FAFICH.³ Em segundo lugar, a dimensão do confronto social propriamente dito, da vivência de humilhação que aparece na relação com os colegas. O modo “deles” de tratar o “da roça” como bobo, segundo suas próprias palavras, é que agredia; ela sentia uma humilhação generalizada, mesmo em situações em que ela não estivesse objetivamente em questão. Ela falou várias vezes de um “eles” ou de “as pessoas” genéricos que estavam do lado daquele que humilha, que denigre. Mostrou-se particularmente indignada com a fala acadêmica de que “o povo da roça não chega na Universidade”. Ela dizia o tempo todo que o fato de ter entrado tão tarde na Universidade, explicava-se pela falta de oportunidade.

Em suma, entendemos que Júlia mobilizou forças subjetivas para entrar e se

³ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (UFMG).

manter na Universidade, mas à custa de duras penas. Entendemos ainda que a construção do sentido da importância da escola e sua mobilização pessoal em torno da questão escolar, aconteceram num processo de relações muito conflitivas com o pai, por razões que discutiremos a seguir.

Os significados da escola e da própria história para Seu Tônico: atravessados por ambivalências

Para continuar uma reflexão em torno dos significados que a escola assume para os protagonistas desta história, e pensar as relações que aí são tecidas, apontamos questões que perpassaram toda nossa reflexão sobre a história escolar da Júlia. Qual a natureza da relação que Seu Tônico estabelece com sua própria história e com suas origens? Qual é o valor que ele se dá enquanto um camponês, um “roceiro”, um homem de pouquíssimas letras, um proprietário que “adquiriu” a terra com muita luta? Há uma relação forte do Seu Tônico com esses elementos de sua origem, no sentido de valorizá-los e de legitimá-los? Ou, ao contrário, estamos diante de um julgamento negativo dela e de si, como alguns momentos da entrevista parecem indicar? Ou, ainda, seria ambivalente sua relação com sua própria história?

A compreensão destas questões deveria ajudar, segundo a reflexão de Rochex (1995), a apreender processos intersubjetivos vivenciados no contexto do movimento de emancipação cultural e social, via escola, empreendido por Beatriz.

Sobre a questão acima colocada, paira uma dúvida. Há momentos em que o pai parece se autodesvalorizar, como na situação seguinte que mostra uma atitude sua diante de suas práticas de leitura. Bem ao final da entrevista, ele quis falar sobre um livro de medicina caseira que ele já teria lido umas dez (10) vezes. Imediatamente após Júlia e Mercês revolverem algumas lembranças acerca de tias e da avó (mãe do Sr. Tônico), que liam com frequência e gosto, ele passa a insistir em mostrar esse livro, introduzindo-o com a seguinte fala:

“Compreendo mal esse negócio de estudo; saí com o 2º ano...continuei a

aprender a fazer conta... a escrever um bilhetinho com falta de letra... no mais, eu larguei tudo quanto foi estudo pra lá. De resto eu tô muito prejudicado da vista também; eu não tô dano conta de ler. Deixa eu mostrar à senhora um livro que eu ocupo tempo com ele!”

Chamou-nos a atenção as associações que foram feitas. Primeiro, entre uma fala sobre suas lacunas em termos de leitura e outra que o identifica como leitor; segundo, entre as lembranças valorizadas de pessoas de sua família que liam e sua experiência de ler. Alheio à conversas ao redor, ele passou um tempo relativamente grande, inteiramente absorvido em mostrar como se manuseia este livro, “como se acha na página” os nomes e as características dos “incômodos” e das plantas que curam cada um deles. Mas o que ele queria mostrar era sobretudo, segundo nos parece, que ele também sabe ler. Há que se ligar este fato com a exaltação muito grande das pessoas da família que estudaram, que souberam e sabem ler, das quais ele ficou ausente.

Noutros momentos, uma auto-valorização aparece. Quando ele fala de si jovem como “corajoso, diligente”, como alguém que “sabia mais ou menos manobrar certas coisa” e que dava conselhos para o pai e este o ouvia. Aparece quando ele afirma a roça como um lugar de onde se é possível extrair “recursos” para a sobrevivência. E aparece ainda a valorização quando ele fala da “satisfação fora do comum” de ter possuído o que possui, principalmente em relação a “terreno”, e de ser o que é. Fala com orgulho da terra que “adquiriu” e de ter construído uma vida melhor que a de seu pai.

Por outro lado, perguntamo-nos se é pertinente pensar sobre uma legitimação de suas origens, enquanto trabalhador manual, quando Seu Tônico aponta como alternativa digna de trabalho ser capinador de rua. Embora nunca tivesse capinado rua, ele o faria *sem humilhação*, caso precisasse?

Na falta de instrumentos que nos possibilitam uma outra leitura, essa reconstrução da imagem que o Seu Tônico tem de si e de suas origens, leva-nos a concluir pela predominância de uma *ambivalência*. Levantamos uma última hipótese a esse respeito, a de que existem pelo menos dois silêncios do pai de Júlia, quando se compara com os parentes que estudaram: em primeiro lugar, os valorizaria justamente porque estudaram e, em segundo lugar, admitiria que, porisso, foram bem sucedidos na vida. Entre os indicadores que nos possibilita formular essa hipótese, está a de que Seu Tônico omitiu a

parte da história de sua família que dava a conhecer os casos de parentes que saíram da roça e se deram bem na vida; ele silenciou-se, inclusive, sobre a história do próprio irmão que emigrou para a cidade com o objetivo de possibilitar o estudo dos filhos.

Entendemos que o fundamento desses “não ditos” esteja no fato de que Seu Tônico se orienta na vida basicamente para *vencer*, o que tem como consequência uma contínua comparação com os demais e sempre de um ponto de vista hierárquico, ou seja, quem está melhor e quem está pior. Desta maneira, ele não pode estabelecer com os outros uma relação simétrica, que possibilita a admiração. Para ele, falar do sucesso dos parentes, implicaria admitir, necessariamente, que estes estivessem *melhor* que ele e, portanto, “mais vencedores”, ou, ainda, que ele não seria um vencedor. Em suma, ele se valoriza, ou se desvaloriza, conforme o referencial de comparação. Por exemplo, em relação ao seu pai, ele se valoriza porque seria um vencedor e, em relação aos parentes que estudaram, seria um “não vencedor”; nesse caso, se desvaloriza.

Pressupomos uma estreita ligação entre a imagem que o Seu Tônico tem de si, tal como esboçado acima, e os significados que ele atribui à escola. Nesse sentido, o que emerge é uma atitude de extrema desconfiança, de ambivalência mesmo. Parece necessário discutir sua relação mais específica com a escola, no sentido de buscar outros elementos que ajudem a compreender o contexto das relações intersubjetivas, no interior das quais Júlia construiu sua trajetória escolar. Trata-se mais especificamente de tentar compreender se ela foi “autorizada” pela família, através dessa figura central e forte representada por seu pai, a “deixar” a família do ponto de vista simbólico, não reproduzindo-a como tal.

Algo que ficou muito claro é que ele não desejava, e até temia, que seus filhos estudassem. “Toda a vida eu tirei ela de cabeça de estudar; trabaiá é mió. Até hoje não quero não. Tá é me contrariano”, afirma ele. E continua: “não tenho muita fé em estudo não”. Indagado se a puxava para trás, diz: “puxava, té hoje ainda puxo”. Por sua vez, Júlia declara:

“Ele não valorizava a escola. Ele deu o 3º ano de Grupo e falou assim: o meu pai me deu o 2º, eu te dei o 3º; eu te dei mais do que eu tive”. E por aí acabava a história. Não adiantava pedir pra sair, pra estudar, ele não se interessava

mesmo”.

Segundo Mercês, ele e Júlia brigaram muito por este motivo e as brigas passavam por coisas bem concretas, como, por exemplo, tempo pra estudar. Seu Tonico contava com o trabalho dos filhos na terra para a sobrevivência da família. Enquanto Júlia ficava mais no serviço de casa ajudando a mãe, e cuidando de horta e galinha e aí “arrumava” sempre um tempinho pra estudar, os irmãos cuidavam do serviço mais pesado da roça e das vacas. O pai então reclamava que os estudos estavam tirando-a do “serviço”, que era coisa mais importante. Além do mais ele entendia/entende que as mulheres não precisam aprender muito.

Júlia tinha 3 irmãs e um irmão, sendo ela a segunda mais velha dentre eles. Nenhum deles ultrapassou a 3ª série primária, sendo que o irmão nem a este nível chegou. Os irmãos não lhe forneciam também nenhum estímulo para o estudo. Pelo contrário, quando a Júlia estava fazendo o supletivo, achavam que não valia a pena, diziam que ela não ia dar conta de estudar sozinha e que esse tipo de diploma não teria valor.

Em verdade, o pai de Júlia nutria e ainda nutre muita desconfiança e temor em relação aos estudo, o que passa, em primeiro lugar, por uma oposição entre estudo e trabalho e pela exaltação do trabalho manual, que ela chama de “serviço”. Do princípio ao fim da entrevista, esta atitude foi comunicada e com muita ênfase, o que nos remete ao grupo de famílias que Terrail(1990) caracteriza por “não estude, trabalhe!”.

No entanto, o pai da Júlia distingue-se pela defesa de um determinado tipo de trabalho, o manual. Aqui o trabalho, identificado com “serviço”, refere-se a trabalho pesado, opondo-se ao “emprego”, o qual se liga a “estudo”. Num determinado momento da entrevista, ele deixa entender, por exemplo, que “trabalho” se opõe a competências de outra natureza como “comércio, atividade (sentido de desembaraço intelectual), leitura”. Para exemplificar, indagado se sua mulher teria tido vontade de estudar, ele diz que não, que “ela gostava era de serviço, horta...” Noutro lugar, ele diz que “estudo é pra emprego”. Ele expressa grande recusa a “emprego”.

Em relação a uma possibilidade, aparecida recentemente para Júlia de vir a se tornar professora de Geografia numa escola pública de Belo Horizonte, ele é reticente e

diz que prefere que ela continue a trabalhar na Copasa. “Copasa é serviço, dona. Serviço ninguém quer não”. Pode-se subtender que Sr. Tônico não identifica atividade intelectual, emprego que exige estudo, com “trabalho.” Dar aula não é “serviço”, não é trabalho. Além do mais, ele valoriza muito o trabalho, mas trabalho nesta acepção de trabalho manual.

Em segundo lugar, a sua reticência em relação à escola passa por outro temor, o de perder os filhos, no caso, a Júlia, para aquilo que é mais importante na sua vida, o trabalho na terra. Além de desejar que os filhos dêem continuidade ao que ele construiu, tem temor de ser superado por eles, como ele próprio superou o pai, em função do forte valor orientador de vida, o de ser vencedor. Os filhos, nessa perspectiva, são rivais, necessariamente. De acordo com Júlia:

“Ele achava que, como ele gosta de terra, de plantação, de pecuária, se a gente estudasse, a gente ia abandonar o que ele tinha lutado pra conseguir, o que ele conseguiu a vida toda.”

A esse respeito, Seu Tônico declara: “a pessoa que estuda não controla pra serviço pesado. A pessoa que estuda, dona, não pega serviço pesado não! Não pega mesmo!” Eis, portanto, algo que ele teme: perder os filhos para os serviços pesados da roça. E a escola também se transforma numa concorrente. Neste sentido, levantamos também a hipótese de que ele pensa - e daí o seu temor - que os estudos restringem o mercado de trabalho, ao invés de ampliá-lo, como mais comumente se supõe.

Em terceiro lugar, um outro tipo de desconfiança do Seu Tônico em relação à escola e suas conseqüências, diz respeito a possíveis dificuldades de Júlia em arrumar *bom emprego*, de ser uma profissional competente, enfim, de “viver do estudo”. Sobre esse aspecto, ele argumenta: “eu achava que não ia dar certo, que era muito difícil pra arrumar um emprego bão... que estudar e ficar trabalhano na cozinha, na roça, na horta, não convém”. Ele expressou uma crença de que seria impossível, para ela, “ser vencedora” na vida através do estudo. Além disso, se ela não fosse “vencedora”, correria o risco de ficar “desacreditada”. “Advogado ruim não faz nem pra comprar feijão”, diz ele. Talvez esta seja a fala mais reiterada da entrevista com o Seu Tônico. Quando lhe perguntamos qual era a “cisma”(com o sentido de desconfiança) que ele tinha em relação

à escola, ele reitera esse mesmo temor, o da possibilidade (certeza?) de fracasso profissional e social.

Nesse sentido, esse quadro de desconfiança do Seu Tônico em relação ao estudo, ainda pode ser pensado sob a dimensão de seus custos e riscos:

“Gastar muito e não adquirir nada. Não concluir. Gastar tempo e dinheiro e não adquirir nada. Porque estudo, adquirino é muito bom, mas se não adquirir, perde tudo.”

Seu Tônico concebe o estudo como uma coisa muito “difícil”, que requer grandes investimentos e pertencente a um mundo que lhe é inteiramente desconhecido e, por isso, carregado de preconceitos. Isto aparece quando ele fala de alguns primos (primas?) seus que estudaram em Conceição do Serro e no Caraça. Sua mãe e sogra, que eram irmãs, estudaram na Serra da Piedade. Quando fala desses parentes de sua geração e de gerações anteriores que estudaram (até a 4ª série), as lembranças são de dificuldades, de muito sacrifício. iam e voltavam a cavalo, uma viagem longa; ficavam o ano inteiro longe da família, só vinham em casa nas férias do final do ano; além dos gastos financeiros com os quais os pais arcavam.

E se, apesar de todo investimento em tempo, dinheiro e esforços que o estudo implica, ainda assim não resultar em nada? Aparece aí o temor de “nem uma coisa, nem outra”, de não se ser nada. Seria um receio, ainda que não consciente e, portanto não explicitado nestes termos, de se perder as referências, de se ficar à deriva? Nem o “serviço” pesado, o manual, o da roça, nem o intelectual, o emprego; o nada? Tudo isso muito ancorado na crença, acreditamos, de que essa alternativa seria a mais provável para Júlia e, provavelmente para seus outros irmãos que escolhessem estudar. E, quem sabe, para outros indivíduos com origem social semelhante à sua?

A hipótese de que o fracasso do estudo seria para ele o mais provável, fundamenta-se também no fato de que, num determinado momento da entrevista, ele parece ter tomado consciência de que Júlia já era uma “vencedora.” Ou seja, até então não lhe passara pela cabeça que a vida para ela *já era diferente*, pelo fato dela ter estudado. Ela já tinha vivido um processo de mobilidade. Além de trabalhar na Copasa,

no posto de leitora de hidrômetros residenciais, o que só lhe foi possível pelo fato de ter concluído o 2º grau, ela estava prestes a assumir o cargo de professora de Geografia numa escola pública de 5ª à 8ª série. Ele achava que “não precisava de muito estudo” pra trabalhar na Copasa. Após uma insistência nossa, baseada nos fatos, na idéia de que ela “vive do estudo, concluiu, adquiriu”, ele expressa numa pergunta, meio perplexo, a seguinte consciência: “ela é vencedora, né?”

Portanto, a relação de ambivalência do pai de Júlia com a escola, leva-nos a supor que, quanto aos processos subjetivos vivenciados por ela no seu movimento de emancipação da herança familiar, não se verificou o que Rochex (1995) denomina de “tríplice autorização”. Ou, pelo menos esse fenômeno não teria acontecido na sua totalidade, se é que isso é possível concretamente segundo a formulação daquele autor. Não parece que o Seu Tonico tenha “consentido”, do ponto de vista simbólico, que ela saísse do lugar social que lhe era destinado e, portanto, se diferenciasse cultural e socialmente, através de uma certificação escolar.

Quanto a um auto-consentimento da parte de Júlia em não reproduzir a história da família, levantamos algumas perguntas. Esse “puxar pra trás” reiterado e “pesado” por parte do pai, não lhe teria criado algumas dificuldades subjetivas para efetivamente se emancipar do ponto de vista simbólico? Conseguiu ela de fato deixar seu universo cultural e “entrar” no mundo acadêmico? Buscaria ela, com os estudos, romper com sua família, negando-a, ou ultrapassá-la, não reproduzindo-a tal e qual, mas mantendo vínculos com ela? O que teria significado efetivamente para ela o “sair da roça?” As pistas para a compreensão desta dimensão do auto-consentimento são poucas, no entanto. Arriscamos apenas algumas tímidas hipóteses a esse respeito.

A primeira diz respeito à hipótese de que Júlia não tenha conseguido, do ponto de vista cultural, “entrar” totalmente no universo acadêmico, embora ela afirme que tenha conseguido superar suas dificuldades com a Universidade. Em conversa informal com uma professora sua do curso de licenciatura,⁴ esta nos passou uma “impressão” a respeito da aluna como sendo uma pessoa “deslocada, desadaptada” do grupo em sala de aula.

⁴ O opinião referida é de uma professora da FAE-UFMG e foi emitido por ocasião de uma discussão acerca do tema de nossa pesquisa. Essa professora foi também a pessoa que indicou Júlia para entrevista.

Uma outra hipótese liga-se a sua escolha pela Geografia. Não seria um resgate de “dívidas” para com seu pai, com suas origens, sua dedicação ao estudo da terra? Não seria um jeito de sair, ficando? Não seria uma forma de “se permitir” sair?

Enfim, em nosso entendimento, esteve ausente dessa relação o fenômeno da “tríplice autorização” referido em capítulo anterior, ou seja, o reconhecimento recíproco entre pai e filha de que a história do outro, sendo outra história, é também legítima (Rochex, 1995). E isso é mais evidente no que toca ao pai não “autorizar” o movimento de emancipação da filha. Na situação inversa, e mediante os elementos disponíveis para uma leitura deste fenômeno, o julgamento que Júlia faz da história do seu pai, parece contraditório.

Por um lado, há (uma busca de) ruptura com tudo o que é “da roça”, com seu significado de humilhação e inferiorização; e nesse sentido, supomos, uma ruptura também com o homem da roça que é seu pai e uma negação da própria história. Em seu movimento de emancipação, ela não podia levar o que é dela e, assim, foi de “mãos vazias”. O “muito diferente” que Júlia vivenciou no interior da Universidade, não é visto por ela como o diverso, mas como condição impossibilitadora de semelhança. Daí uma das razões de uma certa desadaptação a esse universo.

Por outro lado, é possível também a hipótese de uma experiência de continuidade de valores de trabalho e dignidade, expressa mais pelo que ela efetivamente fez no curso de sua história escolar, em termos de práticas e estratégias, do que pelo que ela declara sobre esse tema. O valor do trabalho, norteador da sua trajetória, pode ter sido aprendido, em grande medida, com o Seu Tônico. Neste caso, este homem da “roça”, seu pai, é também modelo de trabalho e luta por dignidade. A luta para vencer a pobreza vivida na juventude, “adquirindo” terra e administrando-a de maneira mais eficiente, por exemplo, pode ter sido uma referência importante para Júlia, no sentido de não se colocar de uma maneira passiva diante das condições adversas de vida. Ele foi um pai que, no domínio do estritamente escolar, efetivamente “puxou pra trás”, mas que, ao mesmo tempo, ensinou que, para se construir “qualquer coisa” é preciso “esforço”.

Disposições temporais facilitadoras

Rochex(1995, p.267) afirma que casos de conflitos intergeracionais muito sérios em torno da escolarização, podem culminar em fracasso escolar dos filhos, porque implicam em “verdadeira recusa de aprender, em condutas de fracasso, em desmobilização, em indisponibilidade psicológica para o empreendimento escolar”. Nessas situações, o filho/aluno fica “entre” a busca de emancipação, que é interdita porque vivida como transgressão, e reprodução da herança familiar vivida como impossível, porque indesejada (Rochex, 1995, p.227- 258). A leitura que fazemos do caso da Júlia permite-nos afirmar, pelo menos enquanto hipótese, que ela poderia ter vivido interdições semelhantes, se não existissem outros elementos configurativos em seu caso singular.

Noutros termos, se fizermos uma leitura linear e mais simples (meramente em termos de fatores de sucesso e de fracasso escolar) dos conflitos intergeracionais acima expostos, desconsiderando sua articulação com outros fatores presentes na configuração desta história escolar, poderíamos antecipar que seria um caso de fracasso escolar. No entanto, as relações entre Júlia e seu pai/suas origens, atravessadas por contradições e ambivalências potencialmente desmobilizadoras, não impediram que ela chegasse à Universidade. Possivelmente numa outra configuração de fatores isso não acontecesse.

Mas outros traços pertinentes para a análise deste caso de sucesso escolar, não podem ser esquecidos, porque incorporam novos elementos explicativos. Em primeiro lugar, um tipo particular de disposição em relação ao tempo e seus usos por parte de Júlia. Em segundo, a existência de outras referências estimulantes e mobilizadoras, situadas fora do grupo familiar no sentido estrito.

Mercure(1995) afirma que atitudes e concepções particulares em relação ao tempo têm implicações sobre as ações do sujeito no mundo. Num movimento inverso de análise, estamos tentando deduzir de resultados obtidos (o fato de se chegar à Universidade em condições tão adversas), uma forma singular de relação com o tempo. Ou seja, trata-se de um exercício de reconstrução de disposições em relação ao tempo futuro, futuro já presente no caso em estudo, pressupondo que estas disposições foram facilitadoras do sucesso escolar.

Temos como hipótese de que a trajetória escolar de Júlia foi construída num “tempo

próprio”, entendido como o “tempo do possível”, num duplo sentido. Em primeiro lugar, o sentido de uma “aceitação” de que ela *só poderia chegar à Universidade* trabalhando dentro de suas condições objetivas de vida. Estamos qualificando essa “aceitação” de ativa e estratégica, e colocando a hipótese de que ela expressa um tipo particular de disposição em relação ao tempo que pode ter sido um importante trunfo facilitador do seu êxito escolar.

“Quando eu comecei [o curso superior] eu já era bem velha; acho que com 32 anos. (...) Eu poderia ter tentado mais nova; foi falta de oportunidade mesmo. Mas eu fui vir quando? Depois que eu já tinha o 1º grau, o 2º grau, tinha conseguido bolsa na Mendes,⁵ tinha vestibular. Aí é que eu consegui sair da roça, mas sem saber ainda se ia conseguir me manter. E dei sorte. Mas no momento assim de início, eu não sabia se eu ia conseguir ou não”.

O fato de morar na roça, de viver numa família que, além de não investir esforços na escola, também “não autorizava” o seu movimento emancipatório, de não dispor de recursos econômicos, constituem elementos de uma situação propiciadora desse tempo não *standard*, não linear, em relação ao tempo “normal” para se chegar à Universidade. Ela abriu caminhos “a picareta” e, portanto, num “outro” tempo. Não podia ter pressa; ou as coisas aconteceriam nesse tempo, ou não aconteceriam. Antes dos 32 anos não era possível para ela chegar à Universidade, e antes dos 20 fazer a 4ª série, e no MOBREAL. Se ela não se permitisse, por exemplo, fazer a 4ª série aos 20 anos...Famílias e indivíduos de camadas sociais mais favorecidas esperam com frequência que seus filhos trilhem os caminhos da escolarização num prazo “normal” ou bem próximo dele.

Um outro sentido para o que estamos chamando de “tempo possível”, intimamente ligado ao anterior, é o de *ser possível*; o de uma representação de futuro fundada principalmente numa atitude de “conquista” e, portanto, de horizonte temporal ampliado. Tudo se passando como se mantivesse consigo mesma o seguinte diálogo interno: “daqui a “x” anos, mas vou chegar lá”. Toda a história escolar de Júlia indica uma vontade obstinada de não reproduzir certas condições de sua família, principalmente a de “ser da

⁵ Fundação Mendes Pimentel - FUMP

roça”, desprovida dos conhecimentos escolares que possibilitam um outro tipo de inserção no mundo. E essa vontade se materializou em intervenções e investimentos pessoais muito concretos, indicadores de que ela concebia o futuro como resultado das próprias ações e não como o que vem como fatalidade do exterior (tempo como *a venir*; Mercure, 1995). O que segue parece ser um bom exemplo de uma intervenção estratégica, de investimento e perseverança numa determinada direção:

“Depois que eu cresci, comecei a... por conta própria, comecei a apanhar livros de parentes meus que estudaram [primos, filhos do Tio Dimas, irmão do pai]. (...) Quando eles faziam a 5ª série, no outro ano eles iam para a 6ª, eu pegava os livros da 5ª. E ficava lendo. Mas isso depois que eu já era adulta. (...) Livros de português, de matemática. Depois que eu tinha feito a 4ª. Aí, quando eles passavam pra 7ª, eu pegava os livros da 6ª. E assim fui; lendo os materiais dos meus parentes. Tanto que quando fui fazer o supletivo, muita coisa eu tive dificuldade, muita coisa eu fui só fazer a prova”.

O pai e a irmã informaram também que ela pegava livros na Biblioteca Municipal de Lagoa Santa pra estudar sozinha, e muitas vezes utilizava-se dos favores do próprio pai para buscar e devolver estes livros na cidade. Um outro exemplo que ilustra também esse tipo compromisso perseverante com o seu “plano de vida”, é o da opção pela interrupção em seu curso de Geografia quando foi aprovada no concurso para trabalhar na Copasa. “Eu resolvi não tomar dinheiro emprestado (da FUMP), trabalhar e me manter sozinha e fazer o curso noturno depois”, afirma. A interrupção foi de 2 anos e meio aproximadamente, o tempo necessário para “pegar” o curso noturno no ponto em que interrompera os créditos cursados no diurno. Essa parte de sua história escolar parece a expressão de muita determinação e “fôlego”, sobretudo se considerarmos os investimentos e os riscos que implicam um outro vestibular, tendo em vista principalmente que ela só poderia estudar na UFMG, em razão de sua gratuidade.

As principais referências positivas para o projeto de emancipação cultural e social de Júlia

Outro traço considerado importante para se pensar o sucesso escolar de Júlia são os “outros grupos de referência”. Se no interior da célula familiar, Júlia não encontrou co-participantes e nem ao menos incentivadores para o seu projeto de estudos longos, ela os teria encontrado em algum outro lugar? Quase todas as principais referências positivas para o seu projeto de emancipação cultural via escola, ela as encontrou fora do núcleo familiar, mas na própria família ampliada, e tiveram o sentido de confirmar a “possibilidade” e a importância de se estudar. Elas são muito heterogêneas. Portanto, pensamos também a escolarização da Júlia através de interdependências mais amplas.

Alguns grupos ou pessoas exerceram uma influência mais explícita e consciente, como o Tio Dimas, irmão do pai, que mudou para a cidade *para* “estudar os filhos”; os primos, filhos do Tio Dimas que estudaram; os parentes mais distantes, advogados, que saíram da roça e se deram bem na vida; D. Maria da Saúde, diretora da Escola Rural, que “obrigou-a” a fazer a 4ª série para poder atuar como monitora e, em situação absolutamente distinta em termos de importância, D. Maria do Carmo, a professora da 1ª, 2ª e 3ª séries do curso primário, também casada com um primo do pai de Júlia.

D. Maria do Carmo, sem dúvida alguma, é a figura mais marcante da trajetória escolar em questão. Logo no início da entrevista, Júlia afirma: “da minha trajetória eu acho que ela é a mais importante”. Tem hoje por volta de 70 anos e está aposentada, depois de 27 anos de magistério. A escola onde Júlia estudou fica na Fazenda da Penha de propriedade da família da própria D. Maria do Carmo. Uma professora que tinha apenas a 4ª série primária, “que não sabia direito nem pra ela”, desempenhou sobretudo o papel de verdadeiro modelo de sustentação dos estudos. Ela, não só, do ponto de vista simbólico, “autorizou” seus filhos a irem mais longe do que ela foi e gostaria de ter ido, como investiu pesados esforços materiais e afetivos neste empreendimento. Afirma Júlia:

Ela colocou o filho dela pra vir e voltar pra fazer Colégio aqui [Lagoa Santa]. Quando ele saiu de lá, que ele fez o 3º ano, ela falou assim, “*vai, meu filho!*” Ele

vinha a cavalo, voltava a cavalo; fez a 4ª série, fez o Colégio aqui. Aí quando tava muito difícil, ela colocou na casa de (...) em Santa Luzia para ele fazer contabilidade” (grifo nosso).

Por outro lado, D. Maria do Carmo, por ter se casado com um primo do pai de Beatriz, funcionava como a memória da família. Ela é quem contava a história dos parentes mais distantes que estudaram, que evidenciava os modelos familiares de sucesso na vida. “Se quiser vencer tem que fazer o mesmo”, dizia D. Maria do Carmo. “Ela ia contando o que um fazia, o que o outro fazia...”, declara Júlia.

Realizamos uma entrevista com D. Maria do Carmo em sua casa, na Fazenda, e nessa oportunidade ficamos conhecendo a escola onde Júlia estudou. Nesse encontro percebemos que ela era também e sobretudo, uma pessoa extremamente frustrada por não ter podido continuar os estudos. Filha de (“pequenos”?) proprietários de terra da cidade de Jaboticatubas, desejou muito ter ido fazer o ginásio em Conceição do Serro, numa época em que outras pessoas da sua idade e convivência foram; mas ela era a mais velha de uma família de 10 irmãos... De uma certa forma, ela realizou nos filhos o seu sonho; fala com orgulho dos filhos que estudaram. Afirma que incentivava *todos* os seus alunos a estudar, mesmo aqueles que “não queriam nada”.

Tio Dimas, irmão do pai da Júlia, e único dos tios, tanto do lado materno quanto do lado paterno, que saiu da roça, foi também uma referência importante para ela em termos do investimento no estudo dos filhos. Supomos que, neste aspecto, foi também o pai que ela não teve. Mudou-se para a cidade de Santa Luzia e lá prestava serviços de pedreiro e marceneiro; vendeu sua terra e comprou casas para alugar. Ele mostrou que era possível sair da roça. “Saiu *exatamente* pra estudar a família. Moravam em frente à gente; a gente de um lado do rio e eles do outro”, diz ela. Ele conseguiu ter filhos formados em Contabilidade, em Biologia e Enfermagem (que é professora e trabalha no Hospital das Clínicas), em Belas Artes (que trabalha com fotografia) e Comunicação Social (que trabalha com filmagem).

Na Universidade, Júlia encontrou também muitos professores que foram sustentáculos importantes para a continuidade dos seus estudos: “pessoas que nunca vou esquecer; muitos deles”, afirma. Para enfrentar as dificuldades que encontrou,

sobretudo no IGC (Instituto de Geo-Ciências), alguns professores lhe ensinavam a matéria fora da sala de aula e a encaminhavam para monitores. Embora não seja objetivo nosso investigar o processo de sobrevivência no interior da própria Universidade, mencionamos, de passagem, a importância desses professores para a trajetória escolar em questão.

“Os parentes advogados”, distantes do ponto de vista da posição social e da idade, são outra referência forte para a Júlia. Ela diz que fez o seu primeiro vestibular pra Direito porque, entre outras coisas, era uma “tradição de família”. Demoramos para alcançar o significado desta fala. Estes parentes representam aqueles da família que “se realizaram, se deram bem na vida” e isto porque saíram da roça e foram para a cidade. Constituem um conjunto de pessoas cujo tipo de parentesco não ficou muito claro; provavelmente pessoas da geração dos avós (ou dos pais?):

“São parentes da gente assim, não tão perto, assim... os avós que eram irmãos... e que, *esses aí foram pra cidade*. Meu avô com o avô deles... minha avó com o avô deles... São parentes assim mais longe... parentesco assim mais distante. Mas que *mudaram pra cidade, tiveram oportunidade (...) a maioria se realizou bem profissionalmente (...)* São pessoas muito bem realizadas. (...) Tem bastante”. (grifos nossos).

Outros parentes de gerações mais distantes ainda, mulheres, “mães desses advogados”, segundo Seu Tonico, que estudaram na Serra da Piedade, Conceição do Serro, Caraça, chamaram também nossa atenção como possíveis referências. Embora elas tenham estudado até a 4ª série “apenas”, e isto há várias décadas atrás, é curioso para o que nos interessa. A lembrança desses parentes/mulheres que estudaram não apareceu, em momento algum, na fala da Júlia, provavelmente em razão do tempo que as separa. Foi o pai dela que as trouxe à tona a propósito de uma conversa acerca das dificuldades de se estudar. A história delas é contada como uma “lenda” da família. Teria ou não a Júlia conhecimento desta história? Se sim, ela teria ou não servido, de alguma forma, como ponto de referência para os seus projetos de estudos? O que teria possibilitado a essas mulheres estudarem à época nesses colégios? Teria havido na história dessa família um processo de mobilidade descendente?

Finalmente aparecem, na história escolar de Júlia, algumas pessoas, que constituíam um grupo em abstrato, genericamente apontado, com as quais ela desejava aprender a conviver, conversar, tratar, igualar-se. Quem eram essas pessoas? As “da cidade”, supomos. Cidade cuja porta de entrada principal era a escola, a Universidade. Seu universo de referência mais forte era, portanto, a cidade que significava “realizar-se na vida”, “oportunidade” de vencer, de ter escola, de superar a situação estigmatizada de “gente da roça”.

O conceito de “grupos de referência” trabalhado por De Queiroz e Ziotkovsky (1994), nos ajuda a pensar sobre esse ponto específico. Discutindo a temática da “socialização e identidade”, esses autores afirmam que o conceito de “grupos de referência” permite pensar um conjunto de fenômenos, tais como as influências de diferentes parceiros ao longo da vida, sejam eles diretos ou indiretos, pessoas ou grupos (1994, p. 51). Levantamos a hipótese de que este grupo “abstrato” poderia ser pensado como o “grupo de referência” por excelência para Júlia. Mas pensado como grupo de referência particular, o de “aspiração ou normativo”. Não sendo grupo de pertencimento, mas enquanto “grupo de referência”, guarda a idéia nuclear de “grupo que fornece as categorias fundamentais de percepção do mundo”, segundo esses autores. Daí, supomos, a sua força mobilizadora.

No contexto ainda dos modelos e referências “exteriores” à família, queremos destacar também uma idéia que nos parece muito importante para entender o sucesso escolar de Júlia: a de uma atitude de “aproveitamento” de todas, ou quase todas as oportunidades que vieram ao encontro de seu projeto de estudar. Ela transformou em altamente rentável para o seu processo de escolarização, fatos inicialmente e aparentemente pouco significativos. É como se fosse “um brotinho de planta que não se deixa morrer”. Ou ainda, aproveitando uma fala popular que diz que “cavalo arreado só passa uma vez”, supomos que Júlia não deixou passar nenhum “cavalo arreado”.

Um exemplo de bom aproveitamento de oportunidade, seria o da bolsa de estudo, da qual tomou conhecimento “ouvindo casualmente o rádio” e pela qual lutou. Outro é o da diretora da Escola Rural que lhe ofereceu a oportunidade de trabalhar como monitora, e que a “obrigou” a fazer a 4ª série num momento inesperado dentro dos seus planos de vida. Supomos que fazer a 4ª série significou-lhe um passo decisivo para a continuidade

dos estudos, tanto em termos de avanço em mais um nível escolar, como em termos de estudos e conhecimentos que a atividade de monitora lhe exigiram e proporcionaram. Ela conta quanto esses estudos lhe ajudaram nas provas do supletivo.

Enfim, quem falou à exaustão durante a entrevista, que só foi concluir os estudos em tempo tão tardio por “falta de oportunidade”, soube exatamente aproveitar todas as que lhe apareceram, por insignificantes que parecessem à primeira vista.

A título de síntese, propomos retomar e enfatizar alguns pontos da análise aqui desenvolvida acerca do processo de escolarização de Júlia.

Pela negativa, retomamos um ponto que é decorrência do que foi dito anteriormente. Trata-se da constatação de ausência de mobilização familiar em torno dessa escolaridade. A presença da família, nesse processo, deu-se sobretudo “pelas bordas”. O que se quer dizer com isto? Em primeiro lugar, que foi no contexto da família ampliada e, muitas vezes através de parentes distantes, que ela encontrou as referências mais importantes para a construção e perseverança em seu projeto de uma escolaridade prolongada.

Em segundo lugar, se o investimento pessoal de Júlia teve origem no interior de sua família, ela se deu sobretudo pelo tipo de apropriação que fez das suas origens. Ou seja, diferentemente dos seus irmãos, ela evitou reproduzir uma situação social de “gente da roça”, cujo significado era o da inferioridade, da humilhação, do isolamento social.

E, por fim, concordando com Lahire(1993) e Laacher(1990), supomos uma presença de sua família que passa então pelo periférico ao que é estritamente escolar. Seria o caso de sua imersão num processo de socialização, centrado sobretudo na figura do pai, que valoriza o trabalho, o “esforço” como condição para se construir “qualquer coisa”. Nesse sentido, Júlia não se desviara do caminho traçado pelo pai.

Em suma, a história de sucesso escolar “inesperado” de Júlia, foi aqui pensada através dos traços, ou temas, com que se definiu trabalhar. A forma que ela tomou é consequência da tecitura que conseguimos fazer destes traços: os sentidos atribuídos à escola pela figura central do pai e pela própria Júlia; os processos intersubjetivos de ruptura e ambivalências que aí tiveram origem; as disposições de Júlia em relação ao tempo e seus usos efetivos na construção de seu caminhar até a Universidade; a

existência de grupos e pessoas exteriores à sua família nuclear que serviram de novas e diferentes referências.

CAPÍTULO IX

OLGA:

“meio que peixe fora d'água e dentro d'água, ao mesmo tempo”.

[Na UFMG] a gente viu que podia fazer a festa, viu? (...) E foi aí que eu nadei de braçada! (...) Aqui teve muito horizonte que foi se abrindo, para que a gente fosse se apropriando”.

Olga foi entrevistada em dezembro de 1995, na Faculdade de Educação da UFMG, onde ela, naquele momento, aos 27 anos, casada e sem filhos, fazia seu curso de Mestrado em Educação. A entrevista com D. Madalena, aconteceu em abril do ano seguinte, em sua residência em Belo Horizonte, no Bairro São Francisco. Chamou-nos a atenção, logo de início, a linguagem oral elaborada, com características de padrões cultos, da mãe de Olga. Essa tem duas irmãs: Leila, com 28 anos e também cursando o Mestrado em Educação na FAE-UFMG, e Natália, 24 anos, aluna do Mestrado de Letras da Faculdade de Letras, também da UFMG.

Elementos da biografia da mãe de Olga: alguns traços distintivos em relação ao seu meio social de pertencimento

O avô de Olga era alfaiate, de raça negra pelo lado paterno e origem italiana pelo materno. Em relação aos dados dos antecedentes familiares de Olga, foi pelo lado de D. Madalena que obtivemos um número maior de informações. O pai desta tem suas raízes na roça, de onde foi para uma cidade próxima, ao que parece Ouro Preto ou Mariana;

provavelmente Mariana. Numa dessas cidades é que ele conheceu sua mulher, a mãe de D. Madalena. Esta não teve atividade assalariada.

D. Madalena nasceu em Belo Horizonte, no Bairro Sagrada Família, quase na confluência com Floresta, em 1936. Até sair de casa para se casar, ela viveu nesse bairro, caracteristicamente de classe média.

Ela teve uma infância muito pobre; paupérrima, segundo Olga. Ela era uma das mais novas de uma fratria de nove irmãos: oito irmãos e uma irmã. O pai adoeceu muito cedo; por isso fechou a oficina de alfaiate onde trabalhava no centro da cidade, trabalhou uns tempos em casa e, finalmente, se aposentou. Como os proventos de sua aposentadoria eram muito baixos, os irmãos de D. Madalena tiveram que começar a trabalhar muito cedo, aos 14 anos. Ela própria também começou a trabalhar precocemente; no Instituto de Educação de Minas Gerais¹, especificamente, onde trabalhou até aposentar-se, iniciou quando ainda era solteira.

Ela estudou até a 4ª série primária, no Grupo Escolar Barão de Macaúbas, situado no bairro Floresta, próximo à sua casa. Suas lembranças de escola, tanto aquelas contadas por ela própria, quanto aquelas comentadas por Olga, enfatizam uma experiência difícil, marcada por muitas humilhações. Em virtude da pobreza em que vivia, era obrigada, por exemplo, a frequentar a escola descalça, o que era motivo de muito constrangimento. Não tinha sapato nem de plástico, como as filhas tiveram, ela conta, através de Olga. Da Caixa Escolar ela ganhava o tecido, com o qual sua mãe costurava seu uniforme. D. Madalena afirma que, à medida em que foi crescendo, por volta da 3ª série, é que foi tomando consciência da discriminação na escola, por parte “de professores, de alguns professores; de colegas, de alguns colegas.” Nesse sentido, ela afirma também que sua experiência escolar teve um momento bom, enquanto “ela era inocente, era uma criança”, quando “muita coisa não lhe afetava.” Sendo a mãe de D. Madalena extremamente cuidadosa, apesar de ir descalça para a escola, ela usava um

¹ O Instituto de Educação de Minas Gerais, instituição pertencente à rede estadual de ensino, caracteriza-se, tradicionalmente, como uma escola que oferece ensino de boa qualidade, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e pedagogos. Fundado em 1906 como escola normal modelo, passou a oferecer, posteriormente, cursos de aperfeiçoamento para supervisores e administradores escolares e para professores do curso de magistério. Em 1970, criou-se em seu interior o Curso Superior de Pedagogia, que, a partir de 1995, passou a integrar a UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais. Oferecendo, num determinado momento de sua história, todos os níveis de ensino, extingue hoje, paulatinamente, seu curso a nível de pré-escolar, tendo em vista diretrizes da Lei Diretrizes e Bases em vigor.

uniforme “impecável”: era muito limpo e engomado. “Tinha aqueles lação na cabeça; minha mãe engomava; ficava durinho de goma!” Ela conta que o uniforme de um irmão que estudava no Grupo Escolar José Bonifácio era todo branco, com uma gravata azul marinho. “Todo dia o uniforme dele tava engomadinho, clarinho... Nesse ponto aí... ele ia descalço, porque nenhum de nós tinha sapato, mas ia limpinho da cabeça aos pés”, afirma.

A falta de material escolar foi também objeto de muito sofrimento. “A lista de material do início do ano, não tinha valor nenhum; o pai não podia comprar...”. Ela refere-se em particular à exigência de um “caderno de pontos” de 200 folhas, que nunca pode ter. “Eu só tinha aquele caderno fininho; copiava os pontos, o caderno acaba depressa... eu sei que... tinha que comprar outro caderno... era aquela dificuldade pra comprar outro caderno!”

Olga conta que sua mãe, da forma como descreveu o tratamento recebido de uma determinada professora, que tem seu nome atualmente numa escola estadual, fez com que ela tomasse “ódio” dessa professora. O sofrimento descrito, se transformado num romance, “arrancaria lágrimas de qualquer leitor”, afirma Olga. A Sociologia da Educação, hoje, considera como um dos fatores explicativos de sucesso escolar, o domínio, pela família, de informações sobre o sistema de ensino, como o que foi demonstrado acima por D. Madalena, acerca do nome de uma escola estadual mineira. Bourdieu (1966) já alertara para essa importância, ao defender que os filhos das classes populares que chegam ao ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, em alguns traços; a posse de um “capital de informações sobre o *cursus*”, encontra-se, para esse autor, entre esses traços.

D. Madalena sofreu reprovação escolar, que ela explica pela falta de material escolar e pela necessidade de trabalhar. De sua época de menina, ela recorda de um trabalho de entrega de leite a domicílio. Sendo difícil para as mães de seu bairro, que tinham crianças pequenas, saírem para buscar leite, uma vez que esse só se encontrava longe de casa, no “Entrepasto do Estado, lá na Avenida do Contorno”, ela “arrumou uma freguesia de leite”. Ou seja, ela passava nas casas das freguesas, à tarde, recolhendo os recipientes de leite, para os quais sua mãe confeccionou sacolinhas de pano, e o dinheiro. Saía bem cedo, buscava o leite no Entrepasto, e o entregava de casa em casa, antes de

ir para a escola. Nem sempre dava para tomar café, porque todo o trajeto do trabalho e da escola era realizado a pé.

Quando concluiu a 4ª série, D. Madalena não colocava em seu horizonte o prosseguimento dos estudos: “a minha ansiedade era pra trabalhar; eu via a dificuldade que tinha lá em casa”. As circunstâncias familiares obrigaram, então, que ela saísse da escola ao final dessa série. A respeito desse momento ela comenta que “tava na hora mesmo; tava passando da hora, inclusive”, acrescentando o fato de já ter sido reprovada uma vez. Só muito mais tarde, quando já era casada e viúva, com as filhas grandes, é que retomou os estudos, para fazer o supletivo de 1º grau, que chegou a concluir. Para prestar as provas do supletivo, ela estudava em casa, utilizando-se do material das filhas. Ela iniciou também o supletivo de 2º grau, mas desistiu quando faltavam algumas matérias para concluí-lo. O que estava no seu horizonte naquele momento, era a obtenção de certificados escolares que lhe possibilitassem prestar concursos no Estado. Seu sonho era aposentar em cargo melhor do que o de servente escolar. Não apareceu, no entanto, nenhuma oportunidade de concurso. Ela não teve condições de participar do único concurso aberto no período, porque esse aconteceu em época muito conturbada de sua vida familiar, quando seu marido morreu.

Seu Gonçalo, pai de Olga, exerceu a profissão de mecânico, era alcólatra e morreu quando ela tinha 7 anos. A partir de então, D. Madalena sustentou sozinha a família. Além de trabalhar como servente escolar no Instituto de Educação, ela fazia outros serviços de faxina em casas, consultórios e escritórios. Quando era possível, fazia ainda horas extras no próprio Instituto de Educação. A pensão deixada pelo marido era exígua.

Queremos salientar, para concluir a respeito da biografia de D. Madalena, que esta revelou algumas características que a distinguem em relação a seu meio social de pertencimento, supondo que estas características estejam relacionados, de alguma forma, com a longevidade escolar de suas filhas. Nesse aspecto, inspiramo-nos em Laurens (1992); esse autor defende que a existência de determinados traços posicionais nas trajetórias das famílias de camadas populares, podem se constituir como fatores potenciais de sucesso escolar. Nesse sentido, apontamos, em primeiro lugar, que D. Madalena viveu toda sua infância, adolescência e juventude no Bairro Sagrada Família,

ou seja, em ambiente de classe média. Por outro lado, destacamos também sua origem urbana. A pesquisa de Zéroulou (1988) acerca de casos de sucesso e fracasso escolar em famílias de camadas populares, mostra que, ter uma origem urbana, revelou-se como uma das características distintivas do conjunto de famílias, cujos filhos tiveram sucesso na escola.

Ressaltamos ainda um ponto que, embora não se caracterize como característica posicional, marca também, num certo sentido, a biografia de D. Madalena: o fato dela ter retomado os estudos mais tarde, via supletivo, quando já estava casada e com filhos e, nessas circunstâncias, ter concluído o ensino fundamental.

Trajetória residencial de Olga: importante ilustração da situação econômica e social de sua família

Olga nasceu e vive em Belo Horizonte. Sua trajetória residencial apareceu de forma espontânea em seus relatos. Pela quantidade e riqueza de dados fornecidos a esse respeito, e pela interseção com a questão do trabalho de D. Madalena, tal trajetória será aqui utilizada como uma ilustração da situação econômica e social de sua família.

Olga começa a descrever essa trajetória a partir da época em que morava, ainda criança, numa casa do BNH, situada no Bairro das Nações. Essa casa, cedida por um tio, passaria a ser de propriedade de seus pais, desde que esses continuassem pagando as prestações assumidas pelo tio. Mas o Sr. Gonçalo, segundo Olga, gastava todo o dinheiro que ganhava com bebida, e o peso de manutenção da casa recaía sobre a mãe. Ela comenta que nunca passaram fome, mas viveram, em muitos momentos, “carência de alimentação”, fazendo com que, por exemplo, a merenda na escola se tornasse uma refeição indispensável. Não conseguindo pagar as prestações do BNH, tiveram que se mudar para um barracão no Bairro Boa Vista, onde o pai veio a falecer. Apesar de irregularmente, Seu Gonçalo contribuía de alguma forma nas despesas da casa. Com sua morte, D. Madalena não conseguiu continuar pagando o aluguel da casa do Bairro Boa Vista. Mudaram-se então novamente, desta feita para um barracão de um quarto, cozinha e banheiro, situado no Bairro Santa Efigênia. Nesse barracão, dormiam, numa única

cama, a mãe e as três filhas.

Por volta de seus 10 anos, tendo Natália 7 e Leila 11, aconteceu o que Olga qualifica como a grande oportunidade de sua família em termos de habitação: “a gente saiu daquela infância de criança das camadas populares e fomos morar num bairro de classe média”. Uma pedagoga do Instituto de Educação, onde a mãe trabalhava, proprietária de uma clínica de psicoterapia, e conhecedora das dificuldades materiais de D. Madalena, ofereceu-lhe o posto de zeladora da clínica. Ela e as filhas morariam nos fundos, teriam uma pequena remuneração, e, em troca, cuidariam da limpeza e vigilância da casa da frente, onde funcionava a clínica. Mudaram-se então para a casa de fundos dessa clínica, situada na Avenida do Contorno, próximo ao Colégio Estadual Central. D. Madalena também concorda que essa foi uma grande oportunidade em sua vida, mas ela coloca maior peso no fato de que, naquele momento, pôde morar “gratuitamente”. Enquanto trabalhava nessa clínica, a mãe de Olga fazia também faxina num consultório, em manhãs alternadas; à tarde trabalhava no Instituto de Educação, onde era funcionária pública com cargo efetivo.

Mais tarde, a clínica mudou suas instalações para o Bairro de Lourdes, também área nobre da cidade. A família de Olga continuou a morar nos fundos, em três cômodos separados, muito pequenos: quarto, sala e cozinha. Ela lembra que, para ir ao banheiro à noite, tinha que sair ao relento. Desta feita, moraram perto da Biblioteca Pública Estadual de Belo Horizonte, esta última situada à Praça da Liberdade. A proximidade da biblioteca possibilitou que Olga e Natália a frequentassem assiduamente e tivessem, assim, um contato importante com a cultura letrada e, especialmente, com textos de literatura infanto-juvenil. A frequência à biblioteca era explicada também pelo “isolamento” social em que viviam: “fomos adolescentes que não vivemos a adolescência que todo mundo vive. Não tínhamos amigos de bairro, não brincávamos na rua, não saíamos com ninguém”, afirma Olga.

Depois de morarem 5 anos aproximadamente em bairros de classe média, a mãe realizou, finalmente, seu sonho de comprar a casa própria, o que se deu através da COHAB.² Esse sonho era alimentado por D. Madalena há muito tempo. Olga conta que desde a infância, “quando a gente tinha 10 anos”, sua mãe já falava desse sonho: “a

² Companhia de Habitação, um programa que fazia parte do extinto BNH.

mamãe tinha um caderninho... aí ela abria, mostrava pra gente a casa da COHAB que a gente ia morar.” Foram então para o Conjunto Habitacional Palmital, em Santa Luzia³. Segundo Olga, era o local possível onde morar naquele momento, se quisessem deixar a casa de fundos da Clínica de Psicoterapia. A experiência foi, no entanto, desastrosa, principalmente para Olga e suas irmãs, que tinham feito muitos planos para a nova moradia. “A gente desenhava a rua onde ia morar... onde que era a casa... a rua que ia ter mais rapazinhos pra gente passear... A gente fazia mapa, fazia tudo, era uma loucura!” Segundo a descrição de Olga, o lugar era “assim... terrível, terrível, terrível... fomos parar nesse lugar horroroso! Um conjunto habitacional muito pequeno, sem infra-estrutura! O ônibus era um martírio!”. O contraste entre o Bairro Palmital e o local onde viveram anteriormente era agudo. A falta de higiene de moradores do conjunto habitacional constituíra-se como uma outra razão de inquietação. Em suma, elas ficaram extremamente frustradas com a nova moradia: “era muito triste... o ônibus, o bairro era sujo, feio, a casa pequena.”

Culturalmente, elas e os jovens do Palmital distanciavam-se muito; existia também um clima de inveja entre vizinhos, pelo fato delas estudarem no centro da cidade de Belo Horizonte. Ninguém conseguia imaginar como sua mãe conseguia mantê-las estudando onde estudavam, no Instituto de Educação, no centro de Belo Horizonte, tendo um salário de servente. Olga frequentava, nessa época, o curso de magistério.

Retornaram então a Belo Horizonte, para uma casa alugada, no Bairro Salgado Filho, embora D. Madalena tivesse resistido à idéia por muito tempo. Nessa época, Olga e as duas irmãs já estavam na Faculdade.

Avós e tios maternos: alguns casos de escolaridades excepcionais e de afinidade com a cultura legítima

Quanto ao nível de instrução dos avós paternos de Olga, não obtivemos nenhuma informação. Entre os irmãos e irmãs de Seu Gonçalo, ninguém tem o curso superior e

³Santa Luzia é uma cidade que fica a 30 km, aproximadamente, de Belo Horizonte, confrontando-se com esta

Olga não sabe informar se algum deles teria mesmo o 2º grau completo. Um tio que trabalhava no Banco do Brasil, era o mais bem sucedido da família e tinha apelido de “engenheiro”, porque era considerado um autodidata. Dos primos também pelo lado paterno, uma fez Pedagogia na FAFI-BH⁴; os outros todos têm, no máximo, o 2º grau. Olga e suas irmãs eram consideradas exemplo na família de seu pai. Ela declara a esse respeito: “as filhas da Madalena para a família do meu pai, eram como as filhas da Madalena no Instituto de Educação; as que, apesar de tudo, estavam indo bem na escola.”

A família da mãe de Olga mostrou-se significativamente atípica, em termos de sua relação com a cultura letrada e com a escolarização, considerando-se sua inserção no contexto, sobretudo econômico, das camadas populares. A instrução escolar que o pai de D. Madalena recebeu, deu-se através de um padrinho que era “mestre”. D. Madalena definiu mestres como “pessoas que sabiam um pouco e ensinavam”. Esse padrinho, com quem o avô de Olga foi morar, tinha uma escola na própria casa. Na casa do padrinho, além de estudar, ele prestava também serviços diversos. Não se sabe se ele concluiu a 4ª série primária.

A avó materna de Olga fez o curso primário. D. Madalena supõe que sua mãe, que morou em Mariana no tempo de solteira, tenha frequentado também um colégio de freiras nessa cidade. “Ela contava muito caso de colégio... não sei se de Ouro Preto ou de Mariana”, declara. Tudo leva a crer que os pais de D. Madalena valorizavam a escola e o conhecimento e que, de alguma forma, na infância, ela vivenciara um clima familiar propício à escolarização, ainda que não lhe tenha sido efetivamente possível ir além da 4ª série.

Segundo D. Madalena, “de 1ª à 4ª série era obrigado [a estudar]... não tinha esse negócio de “eu não quero”. O pai não perdoava notas baixas, advertências disciplinares de qualquer natureza e, muito menos, reprovação; em qualquer uma dessas situações, corria-se o risco de levar uma surra. Ele ameaçava com a possibilidade de castigo físico durante o ano inteiro, caso houvesse reprovação. De acordo com o depoimento de D. Madalena, ela não chegou a apanhar, ao ser reprovada; apenas tem lembranças dessas

última ao norte.

ameaças. Numa versão diferente, Olga narra que sua mãe levava algumas surras motivadas por problemas escolares. Havia uma vigilância sistemática em torno do para-casa dos dez filhos, embora ela e seus irmãos não tivessem tempo de estudar em casa. D. Madalena estabelece uma distinção, que não ficou clara, entre “estudar” e fazer o “para-casa”.

Olga avalia que a avó materna teve uma influência fundamental na escolaridade dos filhos, em particular, na de sua própria mãe, tomando como referência a forma como D. Madalena educou a ela e suas irmãs. Segundo Olga, D. Madalena contava muitas histórias de sua mãe. Destacamos uma dentre elas que, a nosso ver, ilustra bem o alto envolvimento de sua avó com a escolarização dos filhos. D. Madalena teve uma única irmã que morreu de acidente, aos 27 anos. Numa determinada época, essa tia, não tendo sapato para ir à escola e sendo ridicularizada pelos coleguinhas de classe por essa razão, entrara em crise. A mãe, buscou resolver o problema, costurando para ela sapatos de pano. Olga comenta então:

“Tipo assim, sapato não ia ser motivo... tinha que estudar pelo menos até à 4ª série. Ela fez das tripas coração pra estudar os filhos. A gente cresceu construindo aquela imagem de mulher forte da vovó (...).”

Na época de seu falecimento, essa irmã de D. Madalena estudava no Colégio Municipal São Cristóvão, situado no Bairro Lagoinha, à noite. A vaga para estudar nessa escola fora, senão conseguida, pelo menos facilitada por um de seus tios que, na época, lecionava nesse estabelecimento, esclarece Olga.

D. Madalena, por sua vez, descreve sua mãe como uma pessoa excepcional:

“Minha mãe era uma pessoa muito inteligente; minha mãe era inteligentíssima. Ela sabia muita coisa; as vezes até através do esforço dela de leitura... de conhecimento entrosado com outras pessoas; então ela tinha um conhecimento muito grande das coisas.”

Nossa hipótese de um clima estimulador de sucesso escolar, na família dos avós

⁴ Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte; uma instituição privada de ensino superior.

maternos de Olga, fundamenta-se também na existência de alguns casos de escolaridades excepcionais e de afinidade com a cultura legítima, entre alguns irmãos de D. Madalena. O mais velho, Tio Paulo, estudou grego e latim no Seminário de Diamantina, para onde foi aos 11 anos de idade, chegando a ser professor no Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras da UFMG. Olga poderia que outros tios teriam também frequentado o seminário, mas sua mãe afirma que foi “só ele que teve sorte”, embora tivesse lutado com muita dificuldade, quando de lá saiu. Ele trabalhou como professor também em Pirapora, de onde enviava dinheiro para sua mãe. Depois de casado, Sr. Paulo ainda fez curso de Direito. Ele tem 9 filhos, dos quais um fez curso superior de Educação Física. Olga declara que esse tio era considerado por ela e suas irmãs como um mito; como “o inteligente”. D. Madalena, provavelmente por ser das mais novas da fratria, não sabe contar ao certo quem teria providenciado o seminário para o Tio Paulo. Suas lembranças são muito imprecisas a esse respeito. Ela conta que seu pai “lutou muito com... D. Cabral...” que, supõe, era o bispo de Belo Horizonte.

Um outro irmão de D. Madalena, um dos mais novos, economicamente bem sucedido, segundo Olga, é também professor universitário, na PUC-MG. Esse tem dois filhos fazendo curso superior: arquitetura na PUC-MG e Economia na UFMG. Assim como todos os tios maternos de Olga, esse tio viveu uma infância muito sofrida, tendo trabalhado por muito tempo em fábrica de calçados.

Tanto do lado materno, quanto do lado paterno, a família de Olga é marcada pelo alcoolismo; a mãe tem dois irmãos que já morreram em consequência do alcoolismo e um estava, no momento da entrevista, em condições extremamente debilitadas de saúde, em função de uma cirrose hepática. Um desses tios já falecidos, dava aula de inglês e alemão, mas D. Madalena não sabe dizer se ele se preparou em escola, ou se era autodidata. Era torneiro mecânico; trabalhava durante o dia e estudava à noite. Não chegou a ser professor em escola regular, porque adoeceu. Embora a mãe de Olga não tivesse tocado na questão do alcoolismo, ela comenta a respeito desse irmão o seguinte: “(...) a vida dele parou; ficou em casa... foi indo até morrer.”

Os irmãos mais velhos são os mais bem sucedidos e os que têm filhos mais bem sucedidos também. Um outro tio, dos mais velhos, que ganhou recentemente um concurso de sonetos promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, destaca-se

como poeta. Ele tem livro de poesias publicado. D. Madalena supõe que ele não tenha feito o curso ginásial, mas frequentara uma escola técnica. Hoje ele é aposentado e gosta de ficar na escadaria da Igreja São José; “fica apreciando o movimento lá em baixo na Avenida ... e é ali que escreve as vezes uma poesia, um soneto...”, comenta a mãe de Olga. Esse tio tem uma filha que é advogada, outra que está fazendo medicina e uma terceira que tem um bom emprego na Açominas.

Os outros irmãos foram até à 4ª série. Desses, um era portador de problemas de natureza não esclarecida, tendo estudado no Instituto Pestalozzi. D. Madalena, a uma certa altura da entrevista, lembrou também de alguns irmãos que fizeram Escola Técnica, uma situação definida como “aprendendo profissão e estudando anexo”, que não nos possibilitou concluir se esse estudo era a nível de 1º ou de 2º grau.

Trajetórias escolares de Olga e das irmãs: percursos inseparáveis

Os percursos escolares de Olga, Leila e Natália são inseparáveis, tanto do ponto de vista da proximidade temporal, quanto da semelhança em sua configuração. Do Jardim de Infância, ou seja, desde os 4 anos de idade, até o final do 2º grau, todas as três estudaram no Instituto de Educação de Minas Gerais. As duas mais velhas, Leila e Olga, frequentaram, antes de ingressar no Instituto de Educação, uma escola maternal denominada “Boa Viagem”, porque a mãe não tinha com quem deixá-las para ir trabalhar. Essas duas irmãs ainda permaneceram na mesma instituição escolar para fazer o curso superior, enquanto Natália foi para a UFMG. No entanto, todas as três irmãs construíram sua trajetória escolar inteira em instituições escolares que, tradicionalmente, oferecem ensino de boa qualidade. Considerando que Olga foi reprovada uma vez no 1º ano do 2º grau, a única das irmãs que viveu essa experiência, ela permaneceu no Instituto de Educação por um período de 18 anos; Leila permaneceu 17 e Natália, 14. Com exceção de Leila que submeteu-se à exame de seleção para entrar para a 8ª série, exigência de um momento específico, nenhuma delas teve de prestar exame para ingressar em nenhum dos níveis de ensino dessa instituição.

Olga qualifica suas irmãs como “alunas brilhantes”. Natália, por exemplo, por ser

aluna de destaque, foi contemplada - quando cursava as últimas séries do ensino fundamental - com uma bolsa integral de estudo de inglês, oferecida por uma professora do próprio Instituto de Educação que criara um curso de língua estrangeira. A competência nesse campo e o gosto pela língua, provavelmente possibilitado por essa oportunidade, definiu, em grande medida, supomos, seu destino escolar, que culminou nos cursos superior e de pós-graduação, ambos em Letras e na UFMG. Posteriormente à entrevista, Natália foi aprovada em concurso público para Professor de Prática de Ensino de Língua Inglesa, na Faculdade de Educação da UFMG, onde leciona atualmente.

Olga faz algumas restrições ao próprio desempenho escolar, baseando-se na reprovação que sofreu e na performance escolar das irmãs. Ela se define com argumentações do tipo:

“Eu perdi as minhas médias, tomava recuperações. Eu era uma aluna... a partir da 5ª série... eu tive certas dificuldades lá, mas... das três eu era a mais malandrinha. Inclusive fui sempre comparada com minhas irmãs e ajudada por elas. A Leila, então, nos momentos de aperto, era ela que me salvava. (...) Tomei bomba no 2º grau, mas por falta de estudo mesmo. Eu mesma reconheço que nesse ano eu dei uma malandrada boa. E tomei bomba em matemática; não teria necessidade d’eu ter tomado essa bomba”.

Nenhuma delas teve a oportunidade de optar pelo tipo de 2º grau que desejasse. Olga alimentou por um curto período de tempo o desejo de fazer o curso científico, mas as circunstâncias foram desfavoráveis nesse sentido, incluindo aí a firmeza de D. Madalena em mantê-las no Instituto de Educação. De uma certa forma e com exceção de Natália, a escolha do curso superior também escapou à sua escolha. A trajetória escolar dessas meninas estava traçada, pelo fato de estudarem no Instituto de Educação, uma instituição que oferecia ensino gratuito do pré-escolar ao nível superior e de poderem aí permanecer.

Todas as três cursaram, a nível de 2º grau, o magistério. Se para Olga, fazer esse curso tinha o sentido de uma certa “camisa de força”, para D. Madalena, *poder fazê-lo* era, na verdade, *a grande chance* que as filhas tiveram de concluir o 2º grau. Ao nível do ensino superior, os itinerários escolares de Olga, Leila e Natália começaram a se

diferenciar. Leila e Olga cursaram Pedagogia no Instituto de Educação, sendo que Olga fez, além desse curso, Letras na UFMG. Natália, como descrito acima, optou por Letras na UFMG, embora também tenha se submetido e sido aprovada, no mesmo ano, no vestibular de Pedagogia do Instituto de Educação. No mestrado estiveram juntas, Leila e Olga, na opção pela área de Educação, enquanto Natália prosseguiu no campo das Letras.

Na passagem do 2º grau para o 3ª, Olga ensaiou algumas tentativas de se afastar do caminho esperado. Em verdade, ela não desejava fazer o curso de Pedagogia, ainda que percebesse vantagens econômicas em fazê-lo, como a possibilidade de um salário melhor que o de professora primária. Ela tinha um grande sonho no momento, que era o de trabalhar na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; nesse contexto, o curso de Pedagogia lhe seria valioso.

Buscou então conhecer os cursos noturnos oferecidos pela UFMG, condizentes com seus interesses. É que ela teria que fazer face às possibilidades e limites de suas condições de vida, principalmente à necessidade de trabalhar. Sua mãe havia deixado claro que só poderia ajudá-las até o 2º grau, mesmo assim, responsabilizando-se apenas pelo transporte. Um dos cursos que constavam do leque de suas opções era veterinária, sendo que psicologia era o que mais a seduzia. Esses, ela logo descartou pelo fato de ser “pobre”:

“Eu nem sabia que existia FUMP⁵, que podia ser carente na UFMG, que ia poder arrumar bolsa de trabalho... Eu nem sonhava que podia! Pra mim, quem entrava aqui [na UFMG], eram os melhores alunos, quem fazia cursinho e quem tinha dinheiro”.

Nesse contexto, a solução intermediária encontrada, foi o curso de Filosofia. Tentou então, aos 19 anos, dois vestibulares ao mesmo tempo: Pedagogia no Instituto de Educação e Filosofia na UFMG. Foi aprovada em Pedagogia, e reprovada na 2ª etapa da UFMG. “Aí fui começar o Pedagogia, seguir meu destino... Aí tô lá seguindo meu destino...”, comenta Olga. Insistindo no seu desejo, na tentativa de construir alternativas

⁵ Fundação Mendes Pimentel, órgão que presta assistência aos alunos carentes da UFMG.

mais autônomas de vida profissional, ela tentou novamente vestibular para Filosofia no ano seguinte, na UFMG e, como no ano anterior, foi reprovada na 2ª etapa. Esse momento ela descreve da seguinte forma:

“Aí já estava achando que meu destino era lá mesmo [no Instituto de Educação], embora não tivesse sentindo prazer com o curso. Mas, por outro lado, já era um curso superior... já me ajudava a passar na Prefeitura, que era o meu sonho...”

Quando Natália passou no vestibular da UFMG, faltando um ano e meio para Olga terminar seu curso de Pedagogia, esta última retomou o projeto de estudar na UFMG, desta feita, para tentar Letras. Algumas razões explicam essa retomada e a escolha do curso de Letras, naquele momento. Em primeiro lugar, sua insatisfação com o curso de Pedagogia. Ela afirma que não se sentia estudante de curso superior, que o curso se assemelhava a um “magistério aprimorado”. Em segundo lugar, ela “gostava de Letras” e buscava as raízes desse interesse nas suas práticas de leitura realizadas na Biblioteca Pública, quando, criança ainda, morava no Bairro de Lourdes. Assim ela recorda dessa época:

“Como eu gostava muito de ler... A gente vivia pegando livro na Biblioteca Pública e vivia, eu e a Natália, no setor infantil da Biblioteca, lendo, lendo, fazendo teatro, aproveitando tudo que a Biblioteca tinha pra gente que era jovem, que não tinha amigo no bairro... Então o quente da gente era deitar nas almofadas que tinha no setor infantil e pegar livro!”

A possibilidade, descoberta por Natália, de isenção da taxa de inscrição ao vestibular, e o fato dessa última ter conseguido aprovação na UFMG, encorajou Olga que alimentava nesse momento um desejo muito grande de estudar na UFMG, pelas razões acima expostas, mas também, influenciada pelas descrições que Natália fazia de sua experiência de universitária na UFMG: “as maravilhas do Campus, do bandejão, das

matérias...” Ela continua: “eu sonhava em estudar naquela FAFICH!⁶ Nossa!” O que se realizou, portanto, quando Olga tinha 21 anos.

Olga começou a trabalhar aos 15 anos de idade, quando morava no Bairro de Lourdes; “nunca mais parei de trabalhar”, afirma. Além de ser “uma necessidade absoluta” trabalhar naquele momento, sua reprovação, de certa forma apressara sua estréia no trabalho. Extremamente envergonhada por ter que repetir a mesma série, ela aceitou de bom grado um trabalho de “secretária” num consultório de psicologia, oferecido por uma psicóloga da Clínica onde sua mãe era zeladora. Isso lhe obrigaria estudar à noite, afastada de colegas e professores mais conhecidos que a reconheceriam como “repetente”. Para realizar tarefas de faxina e de banco, ela recebia 60% do salário mínimo nesse primeiro trabalho. No ano seguinte, Olga voltou a estudar durante o dia, à tarde, e, pela manhã, fazia acompanhamento pedagógico de uma aluna de 1ª série, encaminhada pelo Instituto de Educação. Posteriormente, ela foi trabalhar também como “secretária”, na verdade como *office girl*, num outro consultório de psicologia, para realizar atividades semelhantes e receber, desta vez, um salário mínimo. Quando estava terminando o curso de Pedagogia e passou no vestibular de Letras da UFMG, trabalhava no SENAC como auxiliar administrativo, recebendo dois salários e meio. No entanto, seu grande sonho na época era ser professora primária na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, sonho que Olga justificava da seguinte maneira:

“Tudo o que eu mais queria era ganhar mais dinheiro, ajudar a pagar um aluguel melhor e ajeitar minha vida. Pra quem ganhava aquela miséria e era explorada aquele tanto... falar em quatro salários mínimos pra mim, era falar de dinheiro demais! De *muito* dinheiro!”

Enquanto aluna do curso de Letras, trabalhou como monitora, dando aulas num curso de preparação de mão de obra industrial, e como professora de português no curso supletivo do Centro Pedagógico da UFMG.

⁶ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Um investimento sistemático e laborioso na escolarização das filhas: “eu nunca me ausentei da vida dela(s), nem um segundo”.

D. Madalena foi uma figura marcante na trajetória escolar e formação das filhas, constituindo-se para elas como o privilegiado suporte material, moral e afetivo de todos os instantes. Mais do que um suporte, ela nos pareceu ser uma “direção”. Segundo Olga, era ela que, inclusive, “traçava o seu destino profissional”, assim como de suas irmãs. Por outro lado, no que tange à sua relação com a escolarização das filhas, ela se define como um *incentivo*. Propusemos a D. Madalena, numa certa altura da entrevista, que pensasse sobre possíveis explicações para as diferenças entre o rendimento escolar de suas filhas e de filhos dos outros funcionários, do mesmo nível, do Instituto de Educação. Para responder a essa questão, ela centraliza sua reflexão justamente em torno da idéia de incentivo, que entende como sendo: presença constante, diálogo, persuasão acerca do valor do estudo. Ela mostrava para as filhas que a vida era muito difícil e que estudar era a alternativa que estava ao alcance delas, para escapar à pobreza material. Ela considera que sua doação total à causa da educação das filhas, constituiu-se como um significativo fator propulsor de seu sucesso escolar:

“A força de estar sempre presente na vida delas; porque eu nunca me ausentei da vida delas, nem um segundo. Até... como se diz... eu... a gente abolia... eu aboli muita coisa na minha vida em favor delas. Eu renunciei... renunciei muita coisa em favor delas, porque elas estavam em fase de crescimento, em fase de educação”.

A estratégia educativa do fechamento familiar de Olga, no contexto da configuração socializadora mais ampla dessa mesma família, constituiu-se, supomos, num elemento importante de seu sucesso escolar e de suas irmãs. Quando eram crianças, D. Madalena não as deixava brincar na rua, mesmo quando Seu Gonçalo ainda era vivo; “eu olhava muito pra esse lado de menino brincar na rua, eu tinha que ficar fora a maior parte do tempo”. Em determinados momentos, quando as condições permitiram,

ela pagou uma moça para tomar conta das filhas, para que ela pusesse trabalhar, principalmente numa época, que elas eram bem pequenas e moravam muito longe, perto de Sabará, cidade circunvizinha de Belo Horizonte. No entanto, foi mais comum elas ficarem sozinhas em casa, sem televisão, mesmo depois de adolescentes. Nesse contexto, elas construíam suas próprias brincadeiras, que, segundo Olga, eram extremamente criativas:

“A gente desenhava as próprias bonecas, e desenhava as roupinhas de papel para as nossas bonecas... a gente construía casinhas de papel pra brincar... Eu e a Natália, a gente brincava com lápis de cor, fazia de conta que os lápis de cor eram bonequinhos... dava sexo às cores... o verde e o azul eram os homens, e a branca, a cor-de-rosa e a amarela eram as mulheres... Então a nossa infância foi muito cheia de brincadeiras interessantes... e de muita leitura também. (...) e a gente cresceu também”.

Essa situação remete-nos a Ballion (1977), sociólogo francês oriundo das camadas populares, que, no prefácio de seu livro *L'argent et l'école*, desenvolve algumas reflexões de natureza autobiográfica. Depois do divórcio dos pais, sua mãe resolvera constituir com ele uma família estrategicamente “fechada”, caracterizada sobretudo pelo isolamento dos vizinhos. Abordando esse ponto e numa espécie de desabafo, ele considera:

“(...) Começou para mim a solidão. Quando não se pode brincar com os companheiros na rua ou nos terrenos vagos, que fazer, senão ler e trabalhar bem na escola? Por outro lado, era minha parte do contrato: minha mãe se sacrificaria por mim; em troca, eu lhe prestaria uma homenagem, tornando-me alguém, não um operário *minable*, para mostrar aos outros que, definitivamente, ela tinha razão” (Ballion, 1977, p. 10-11).

No isolamento familiar de Olga, ela e suas irmãs eram muito solidárias umas das outras; solidariedade que era estimulada pela mãe. Sobre isso, Olga declara:

“A mamãe não era aquele tipo que tinha tempo de sentar com as filhas e fazer um para-casa; éramos nós que nos ajudávamos. Mas eu imagino que ela incentivasse isso, porque, eu me lembro, desde pequena, sendo ajudada pela Leila. Eu imagino que isso era muito motivado pela mamãe. No Jardim ela [a Leila] sentava comigo, me ajudando a escrever *Belo Horizonte* naquela ficha de papel de pão que tinha... que rasurava e rasgava”.

Quando Olga começou a enfrentar problemas na escola e a tirar notas abaixo da média, no período de 5ª à 8ª série, D. Madalena “mandava” Leila estudar com ela. “Eu chorava, socava a mesa” diante das dificuldades, principalmente de matemática; Leila vinha, então, em seu socorro. Ela declara que a participação dessa irmã foi muito importante nos seus estudos.

Em suma, D. Madalena foi uma figura sempre atenta ao estudo das filhas. Elas tinham sempre em casa uma “obrigaçãozinha”, mas era também sagrado o horário de cumprir com os deveres escolares. Isso significava, que, depois de uma certa idade, cabia-lhes realizar, dividindo entre elas, todas as tarefas domésticas, mas era também *permitido* não realizá-las sempre que estivessem sobrecarregadas com atividades escolares. Parece-nos que, por seu lado, elas incorporaram, no contexto dessa *ambiência familiar propícia à escolarização*, a necessidade e o valor dos estudos. “Quando tinha prova, não precisava mandar estudar não”, comenta D. Madalena.

O “destino” de professora primária ou “a gente viu que podia fazer a festa!” - Os sentidos da escolarização produzidos na confluência da interiorização dos anseios maternos e da própria experiência escolar

Por um lado, estudar no Instituto de Educação determinava objetivamente, em grande medida, para Olga e suas irmãs, o “destino” de professora primária e pedagoga. Por outro, existia a figura forte da mãe que valorizava de forma particular a “carreira” do magistério e, por isso, tentava assegurar esse destino profissional para as filhas. Perguntamos a D. Madalena se a razão de sua defesa da profissão de professora para as

filhas era porque essa alternativa era a possível para elas, naquele momento. Ela responde da seguinte maneira:

“Não, eu achava que era uma carreira; uma carreira de futuro pra elas, pra moça... eu achava que era uma carreira de futuro... a menos que elas quisessem fazer outra coisa! Mas eu via futuro! Via... via futuro pra elas! Eu queria assim... dentro do possível, queria o melhor pra elas”.

Defendendo o magistério como profissão de valor e “de futuro”, D. Madalena o comparou com a situação de uma balconista de loja. Nesse caso, se é submetido a condições de trabalho muito mais difíceis, como a uma jornada diária estafante de 8, 10 horas atrás de um balcão, ou seja, ter uma vida inteira voltada só para aquela atividade e, ainda, a uma baixa remuneração. Temos como hipótese de que a convivência duradoura de D. Madalena – proporcionada por seu trabalho - com profissionais da área da Educação, bem como sua posição de trabalhadora subalterna nesse contexto, representara uma mediação importante para a constituição dessa sua representação do magistério.

Olga conta que quando Leila começou a dar aulas na rede estadual, D. Madalena “enchia a boca” para dizer que tinha uma filha professora; era como se ela fosse uma rainha. Uma outra situação lembrada por Olga reforça a nossa interpretação de que D. Madalena conferia um valor especial ao trabalho de professor: a de que ela fazia com que as filhas vissem seus próprios professores como “absolutamente melhores” do que elas, por serem “professores”.

O curso superior, e o curso de Pedagogia em particular, que, de certa forma, encontrava-se no horizonte de possibilidades para Olga e suas irmãs, não estava colocado, de partida, no horizonte de D. Madalena, como escolarização possível e pensável para suas filhas. Esse não era um *projeto* formulado desde o início, mas foi, aos poucos, sendo vislumbrado como possível, foi *chegando perto*. É ela própria que o diz, quando indagada a respeito:

“Ah! ... eu não pensava não! Eu achava que era impossível! Minha vida era *muito* difícil! Minha vida era *muito* sacrificada! Tanto a minha, quanto a das

meninas! Então eu não sonhava muito alto não... eu achava que não tinha chance! (os grifos representam acentos da fala de D. Madalena)”

Supomos que tornar suas filhas professoras primárias com a conclusão do 2º grau, já representava para ela uma grande conquista social e profissional. Laurens (1990) categoriza as práticas educativas das famílias que investigou, em três grupos, que correspondem, segundo esse autor, a três níveis de ambição: os laboriosos ou prudentes, os ambiciosos e os “delegadores” ou sortudos. Nesse quadro proposto por Laurens, o comportamento educativo de D. Madalena é, sem dúvida, em muitos aspectos, semelhante ao dos laboriosos. Todas as energias familiares, no caso em questão, centradas na figura da mãe, são investidas no projeto educativo e social dos filhos e, nesse sentido, é dispendido um esforço cotidiano que impulsiona sua dinâmica escolar; mas, sobretudo, não se ousa declarar um objetivo a longo prazo (p. 40). Mas, se a prudência, assentada na consciência das injunções da existência, não autoriza D. Madalena a ser “ambiciosa”, no sentido que o autor dá esse termo, o de elaborar precocemente um projeto de escolarização superior para os filhos, concordamos com Forquin (1995, p. 95-96), que é necessário problematizar os critérios por meio dos quais se avalia níveis de ambição social e escolar:

“Pelo fato de que o nível de educação e diplomas que os pais esperam que os filhos venham a conseguir difere segundo as classes sociais, será que isso significa também que os membros dos meios populares *são menos ambiciosos*, aderem menos aos valores de sucesso? Mas como se avalia a ambição: pelo nível da escala social que pretendemos alcançar, ou pela distância que estamos prontos a percorrer para alcançá-lo? O que importa é a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada e, desse ponto de vista, inúmeros membros das classes populares *não são menos ambiciosos*, menos desejosos de ter sucesso do que os das classes privilegiadas... (grifos nossos)”.

Parece, então, que, no contexto em que se processou o envolvimento da mãe de Olga com o estudo de suas filhas, ela fora extremamente ambiciosa. D. Madalena deixa bem claro, em várias passagens da entrevista, que “levar” suas filhas, ainda que até o 2º

grau, já lhe era uma empreitada muito difícil. Em suas primeiras falas na entrevista, quando situávamos o tema básico do encontro, ela repetia baixinho, quase num monólogo: “não foi fácil não... não foi fácil não...”.

Temos como hipótese de que foi ao longo do tempo e aos poucos, que ela, a partir do bom desempenho escolar das filhas, foi ampliando seus horizontes e começando a acreditar que suas filhas poderiam efetivamente ir mais longe nos estudos. Laurens (1990), em seu estudo acima citado, constatou também que, nos casos das famílias de camadas populares que têm filhos em situação de sucesso escolar, “desde cedo estes são colocados na trilha do sucesso”, ou seja, esses filhos apresentam desde o início de sua escolarização, um bom rendimento escolar. Nesse sentido, esse autor defende que, ao longo do processo escolar, “uma dinâmica própria ao sucesso, possibilita aos filhos também se beneficiarem das oportunidades exteriores, como se o sucesso atraísse o sucesso”(p. 43).

Se, como até então descrevemos, a figura da mãe ocupa um lugar de destaque na biografia escolar de Olga, sua autodeterminação e investimentos pessoais na própria escolarização, constituíram-se como outras dimensões decisivas da produção e configuração desse sucesso. Essa *autodeterminação* foi construída, segundo nossa compreensão, num processo intrincado de influências. No interior desse processo destacam-se, por um lado, a representação de si própria e de suas irmãs como sendo bem sucedidas na escola, distintamente das outras jovens do mesmo meio social, filhos de serviçais do Instituto de Educação, ou seja, destaca-se sua própria *experiência escolar*, como instância produtora de significados mobilizadores de energia para o investimento escolar; por outro lado, a interiorização dos desejos e projetos maternos em relação ao seu futuro profissional e social.

Parece-nos que foi também (sobretudo?) através da própria mãe que Olga tomou consciência da seguinte avaliação: “exceto as filhas da Madalena”, os filhos dos serventes do Instituto de Educação apresentam características depreciadoras, como por exemplo, são indisciplinados, sujeitos, têm resultados escolares insatisfatórios. Ela cresceu ouvindo sua mãe repetir este refrão: “exceto as filhas da Madalena”. Se outras tantas leituras podem ser feitas a respeito desse fato, salientamos aqui a da possível apropriação que

Olga fizera de suas possibilidades concretas (e, quem sabe, obrigatoriedade) de ter sucesso na escola e, mais ainda, do tanto que isso era importante para sua mãe. De forma muito nítida essa apropriação se expressa no momento de sua reprovação, no 2º grau, fato que a fez se sentir extremamente envergonhada: “muita vergonha... nó...”. Foi quando ela não correspondeu às expectativas de profissionais do Instituto de Educação, de sua mãe e, provavelmente, dela própria.

A experiência escolar de Olga foi, aos poucos, se firmando, contraditoriamente, como uma referência fundamental para a construção de sentidos alimentadores de sua autodeterminação de vencer na escola. Entre os momentos mais difíceis que Olga vivera na escola, estavam aqueles em que ela experimentou com maior intensidade os confrontos sociais de classe e de raça, pelo fato de ser filha de servente que trabalhava na mesma escola em que estudava, e de ser de origem negra. “Vivemos no Instituto de Educação tudo o que as crianças das camadas populares vivem”, declara. As humilhações que sofrera, sobretudo no Jardim de Infância e nas séries iniciais do 1º grau, passavam sobretudo pela discriminação advinda da carência de material escolar e de sua apresentação física:

“De 1ª à 4ª série foi muito conflituoso; (...) um complexo danado de feiúra, de ser preta. Principalmente eu e a Natália, a gente viveu muito problema de preconceito racial, a gente apanhava no recreio porque a gente era preta... problemas de falta de material que a gente tinha bastante. (...) *Todos esses detalhezinhos que diferenciam a gente dos colegas*” (grifo nosso).

No 2º grau, e provavelmente em função de sua vivência de isolamento social e tentativa de superá-la, Olga buscou aproximar-se de colegas mais pobres e que moravam mais distantes. Ela considera, inclusive, que a densa e marcante convivência com esse grupo, foi um dos fatores de sua reprovação naquele ano: “então, era aquela identificação! Eu fiquei tão feliz de ter encontrado meus pares! Era uma conversa total, uma matação de aula absoluta”. O momento do pós-reprovação foi, no entanto, particularmente expressivo, no sentido de mostrar sua autodeterminação de reverter uma situação de fracasso, ainda que circunstancial, e retomar a condição privilegiada de afirmação na escola, a de boa aluna:

“Estudei assim igual uma doida pra compensar o vexame da minha vida. Então tinha esse lado da discriminação não ser tanta... não sei se é discriminação ou compensação... um estar bem, porque a gente ia bem nas matérias e éramos elogiadas”.

Olga utiliza-se de uma imagem para expressar sua contraditória *vivência de escola* (o que ela estende a suas irmãs): a de um peixe que está, ao mesmo tempo, dentro e fora d'água. Fora d'água, porque, retomando, ela e suas irmãs eram “as feias, as que têm cabelo duro, as pobres, as que tinham cadernos feios, que não podiam ter o lápis bonitinho, com o brinquedinho no estojo, uma pasta vermelha”. Peixe dentro d'água, porque eram bem sucedidas no rendimento escolar. Depois da reprovação, Olga tornou-se uma excelente aluna: com uma boa performance para expressar suas idéias, para produzir textos escritos, para ler e assimilar informações, para levantar questionamentos e ser aceita nos grupos de trabalhos pelas colegas. Isso possibilitou que ela vivesse um momento áureo de “peixe inteiramente dentro d'água” e “se sentisse menos a diferenciação que sentira do Jardim de Infância à 8ª série”.

Olga aponta que a grande ruptura de sua vida de estudante, ruptura que ela estende também para Natália, foi sua entrada na UFMG, quando começou a fazer o curso de Letras. Essa ruptura ela a qualifica como uma porta que se escancarou para um mundo acadêmico até então desconhecido, mesmo já estando fazendo o curso de Pedagogia no Instituto de Educação. Foi no interior da UFMG, que ela tomou conhecimento da pós-graduação, da pesquisa e suas agências de fomento, como o CNPQ, assim como tomou conhecimento da possibilidade de alternativas acadêmicas mais “miúdas”, como a de escolher entre disciplinas optativas. Ela descreve seu acesso a esse mundo da seguinte forma:

“A gente viu que podia fazer a festa, viu? Que podia usufruir do Campus, de uma escola *mesmo!* E foi aí que eu nadei de braçada! A Natália fez a mesma coisa. Aqui [na UFMG] teve muito horizonte que foi se abrindo, para que a gente fosse se apropriando”.

A grande ruptura que o mundo *universitário* lhe proporcionou foi constituída, então, de duas dimensões básicas. Uma ligada à questão da abertura de novos horizontes no campo específico do conhecimento, e outra, de caráter mais simbólico, vinculada à possibilidade de romper com os rumos profissionais traçados por sua mãe. Num certo sentido, significava um passo importante na construção de sua autonomia; de “cortar seu cordão umbilical”. Sobre essa última dimensão, transcrevemos integralmente sua própria fala:

“Nó... foi um abismo! Tantas formas de ver as coisas, a vida, que foram mudando e que a gente [principalmente ela e Natália] foi reinterpretando e analisando nossas trajetórias sob a luz do que a gente vivenciava aqui [na UFMG]... Existiu uma Olga antes e depois da UFMG... porque foi um distanciamento *radical mesmo!* Antes a gente era fiel ao pacto que tinha com a minha mãe de ser professora, de ser pedagoga e ela morrer de felicidade! E, chegando aqui, a gente queria muito mais!” (o grifo representa ênfase da fala de Olga).

No entanto, não nos pareceu que Olga, ao distanciar-se culturalmente de sua mãe, tenha vivido um processo de ruptura com suas origens sociais. Os dados de que dispomos, não nos permite afirmar que o distanciamento em relação à mãe, tenha implicado para ela em conflitos subjetivos oriundos de não autorização simbólica, mas, ao contrário, instiga-nos a levantar a hipótese de que D. Madalena “consentia”, e até mesmo estimulava que suas filhas fossem longe nos estudos, o mais longe possível, ainda que se afastando daquele que era seu projeto profissional para elas. Olga conta, por exemplo, que sua mãe, emocionada, chorou muito quando ouviu a notícia, pelo rádio, que Natália tinha sido aprovada no vestibular da UFMG. Mesmo porque elas não se desviaram propriamente do itinerário “traçado”, mas, num certo sentido, ampliaram-no, porque provavelmente serão *professoras*, ou mesmo *pedagogas*, mas em patamares superiores.

Pareceu-nos, por sua vez, que Olga, simbolicamente, *autorizou-se* a não reproduzir a história da mãe, sem, no entanto, denegrir essa história. Nesse sentido, ela se autorizou, por exemplo, a explorar ao máximo as oportunidades que o universo

acadêmico da UFMG lhe oferecia, sem viver esse processo como transgressão. Daí sua expressão da vivência desse momento através da seguinte imagem: “eu nadei de braçada”.

As referências exteriores ao núcleo familiar: oportunidades favorecedoras que foram transformadas em trunfos

Da história escolar de Olga emergem alguns traços que, se observados na sua interdependência, parecem particularmente elucidativos de seu sucesso, assim como o de suas irmãs. A marcante presença educativa da mãe e seu desejo de escolarizar as filhas, têm lastros numa história familiar, a da geração dos avós maternos de Olga, plena de exemplos de valorização da escola e de aproximação com a cultura legítima. Outro elemento dessa configuração de sucesso, reside no fato de terem estudado por um longo período num estabelecimento como o Instituto de Educação. Finalmente, outro traço configurativo decisivo, foi a existência de referências mediadoras exteriores ao núcleo familiar, sobretudo as que se originaram na família ampliada e aquelas que representaram desdobramentos dos relacionamentos estabelecidos no Instituto de Educação. Trataremos mais especificamente aqui, para concluir o caso de Olga, das referências exteriores ao núcleo familiar no sentido estrito, retomando pontos já tratados ao longo da análise.

Olga contou com referências de tios maternos que chegaram a ser professores universitários, como o Tio Paulo da UFMG, um tio mais novo que lecionou na PUC-MG, e um outro, já falecido, que lecionava inglês e alemão. Existiu ainda o tio poeta. Que tipo de influências esses tios teriam exercido sobre Olga e Natália, por exemplo, para que elas optassem por estudos na área de Letras? Existe também a avó materna, figura forte do ponto de vista socializador da família, que manteve contatos, ainda que não muito explicitados pelas narrativas familiares, com colégios de Mariana. No contexto da família ampliada, mas considerando pessoas mais próximas à Olga em idade, ainda que pudessem ser distantes em convivência, existem alguns primos, sobretudo pelo lado materno, que também chegaram ao curso superior: estudantes e graduados em

pedagogia, educação física, arquitetura, economia, direito e medicina, através de instituições de ensino superior como a UFMG e a PUC-MG.

Destacamos também os ambientes frequentados por Olga e suas irmãs, como prováveis referências socializadoras, representando um mundo cultural e social distinto do seu. O bairro de classe média onde, por um período de 5 anos, viveram parte significativa de sua adolescência; a moradia de fundos da Clínica de Psicologia onde sua mãe trabalhou como zeladora e faxineira; a Biblioteca Pública que frequentaram na infância e adolescência. No entanto, a *ambiência* por excelência foi, sem dúvida, o Instituto de Educação. Ele representou o grande polo criador de circunstâncias favoráveis, a nosso ver. “A chance delas estava ali dentro do Instituto de Educação”, pondera, sabiamente, D. Madalena.

Estudar gratuitamente numa instituição que oferecia, do pré-escolar ao superior, um ensino considerado de boa qualidade, ter acesso a bolsas de estudo (como foi o caso da bolsa de inglês de Natália), ter oportunidades de trabalho de natureza *acadêmica* (como foi o caso do acompanhamento pedagógico a alunos com problemas oferecido a Olga), são alguns exemplos dessas circunstâncias.

No entanto, reiteramos aqui o ponto de vista que norteia a interpretação dos dados empíricos coletados: essas circunstâncias não são, em si, facilitadoras de escolarização prolongada; nem todos os indivíduos que estudam ou estudaram no Instituto de Educação, por exemplo, têm ou tiveram o mesmo destino escolar de Olga e suas irmãs. É somente *em contexto, na interdependência* dos elementos, que emergem possíveis explicações. No caso do sucesso escolar de Olga, as oportunidades foram de tal forma otimizadas, potencializadas, que, tal como numa bola de neve, puderam atrair novas oportunidades. A boa performance escolar inicial de Olga e suas irmãs, por exemplo, produziu uma imagem positiva das “filhas da D. Madalena” no interior do Instituto de Educação, distinta de outras crianças de mesma condição social, e, possivelmente, aglutinadora de outras oportunidades. Ou seja, as oportunidades só se transformaram efetivamente em *trunfos*⁷, porque foram devidamente apropriadas pelos sujeitos envolvidos.

⁷ Esse termo é aqui utilizado com o sentido que lhe dá o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o de “vantagem que permite ou propicia a vitória” ou, ainda, o de “naipes que prevalece aos outros em certos jogos carteados”.

CAPÍTULO V

CATARINA:

“*eu* busquei a escola”

“Essas vidas aparentemente estéreis, monótonas, dolorosas, são a substância mesma que tornam possíveis os sonhos” (Uria, 1995, p. 62).

“Pode por meu nome! Se alguém duvidar de sua pesquisa, pode vim me perguntar, que eu vou repetir o mesmo. Que as vezes... ah! tá inventano umas histórias pra fazer bem vinda, né? Aí bota meu nome aí, mora em tal lugar... tem muitos lugares que pode te ajudar... que viu minha vida vivida mesmo! Tem muita testemunha viva. Pode por meu nome e endereço!” (Seu Hélio, pai de Catarina)¹

A entrevista com Catarina foi realizada em 19 de junho de 1996, numa sala de aula do Instituto de Educação de Minas Gerais, uma das unidades da recém-criada Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, onde ela fazia um curso de pós graduação *lato sensu* em psicopedagogia, com 40 anos de idade e onde concluía também o curso de Pedagogia, em 1995. Indicada por uma colega de trabalho que fora sua professora nesse curso, nosso contato inicial com ela tinha sido por telefone.

No mês seguinte, entrevistamos sua família, representada pelo pai, Seu Hélio, pela mãe, D. Elza, e por dois irmãos, Vera e Avelino. Escolhemos Seu Hélio como figura central do encontro, pelo que Catarina descrevera de sua curiosa relação com o conhecimento e afetuosa disponibilidade para ensinar as coisas que sabe. Essa entrevista

¹ Usaremos nesse estudo, excepcionalmente, o nome real do pai da entrevistada, tendo em vista sua

se realizou na casa de Seu Hélio e D. Elza, no Bairro Jardim América, em Belo Horizonte. A moradia da família, assim como seu entorno, tem características de favela. Apesar de sua extrema simplicidade atual, essa casa, adquirida pela família há 20 anos aproximadamente, já teria sofrido muitas melhoras ao longo desse tempo. A partir de um determinado momento Catarina também participou da entrevista.

Seu Hélio é descendente de alemães, tanto pelo lado materno, quanto paterno. Ele situa a história de sua família, no contexto da imigração de soldados alemães oriundos da Guerra do Paraguai e da formação da cidade de Nova Friburgo. Catarina lembra que tomou conhecimento da existência de uma médica, sua parente, que trabalha atualmente no Hospital Odilon Berhens, e que pesquisou a história da família. Seu Hélio faz referência a um primo, que é advogado e juiz em Betim e que teria conseguido um livro que contém dados sobre as origens alemãs de sua família, inclusive de um suposto brasão.

Assim como seu pai, ele nasceu no Rio de Janeiro, em região próxima a Nova Friburgo. Segundo Catarina, durante um certo tempo, correspondente, ao que parece, à sua infância e início da adolescência, Seu Hélio “viveu uma vida... boa!”. O avô paterno de Catarina era proprietário de um sítio, mas a morte da esposa o desorientou e ele acabou perdendo tudo o que tinha no jogo, explica Seu Hélio: “ficamos a zero, morando a favor dos outro”.

O estatuto de pequeno proprietário de terra, perdido pelo avô paterno de Catarina, remete-nos ao estudo de Laurens (1992). Esse autor defende que, quando existe influência da geração dos avós na trajetória social e escolar dos netos, ela está relacionada como o movimento que ele denomina de “contra-mobilidade”(p.55-83). Podendo assumir múltiplas formas, esse movimento caracteriza-se fundamentalmente pela busca, por parte da descendência, de reconquistar a posição social perdida pelos avós. A pesquisa de Laurens mostrou que esse fenômeno esteve presente em 10% dos casos investigados, mas, revelou também que, quando foi o caso, não se constituiu como o único fator de sucesso (p. 78-79). No contexto da história familiar de Seu Hélio, não encontramos indicadores claros de uma disposição de recuperação da posição perdida

autorização para expô-lo. Não seria esse também um desejo de Seu Hélio?

pelo pai, mas não descartamos a possibilidade dela estar, de alguma forma, presente em sua luta obstinada para escapar à pobreza e, nesse contexto, fazer estudar os filhos.

Mais tarde, o pai de Seu Hélio casou-se novamente, conseguiu comprar outro sítio, mas, para Seu Hélio, as condições de vida, materiais e afetivas, eram outras: “eu olhava pra trás e era solidão pura; bateu aquela tristeza!” A convivência com a madrasta tornou-se insustentável e, aos 17 anos, fugiu de casa. Resolveu “conhecer mundo”. Mas não foi muito longe. Procurou a fazenda de um tio paterno no interior de Minas, perto de Governador Valadares. Nessa fazenda ele trabalhou por um certo tempo, “como qualquer um”, afirma Catarina. Não recebeu nenhum tratamento especial por ser parente. Depois foi trabalhar para outro fazendeiro, como meieiro, cultivando a terra. Nessa região, D. Cavate, ele conheceu D. Elza e casou-se.

O pai de Catarina estudou numa escola estadual do Rio de Janeiro, distante 4 km de onde morava, na roça. Essa escola primária multisseriada, onde apenas uma professora ensinava todas as matérias, ele chama de “colégio”. Apesar de tê-la frequentado por oito anos, ele não tem nenhum certificado escolar. Segundo suas palavras, “não chamava série, mas corresponde ao ginásio hoje”. Declara que foi sempre aluno de 1º lugar; e que só tirou o 2º lugar, quando a mãe morreu. Catarina acha plausível que ele tenha permanecido por 8 anos na escola, mas acredita que ele não tenha concluído a 4ª série, porque não recebeu nenhum certificado. Segundo D. Elza, quando ele deixou a escola, “a professora não tinha nada pra ensinar ele mais”. Seu Hélio tinha um desejo enorme de continuar os estudos, de crescer no conhecimento, principalmente na área da matemática. A forma como ele descreve sua jornada escolar, parece reveladora dessa disposição:

”Entrava 8 horas da manhã na aula; saía 2 horas da tarde. Saía dali, tirava o uniformezinho e ia ajudar meu pai até anoitecer. Era uma vida na cultura mesmo, ali, pesada! Quando chegava a noite, eu pegava aquelas luz de querosene, que lumiava com a querosene... ia estudano e esquecia... vivia com o cabelo queimado de encostar naquela lamparina. Queimava o cabelo todo assim estudano; vivia com o cabelo queimado... de esquecer... intirtido ali pra aprender”.

Os nove irmãos de Seu Hélio estudaram muito pouco; “o mais ou menos não chegou a tirar a 4ª série primária”, ele comenta.

Sobre a história da família de D.Elza sabemos muito pouco. Sua mãe, a avó de Catarina, teve “uma vida razoável” no primeiro casamento. Ela, no entanto, é filha do segundo casamento, cujo pai, com distúrbios mentais, acabou com tudo que a mãe possuía. A família ficou numa miséria total. A avó de Catarina acabou separando-se do segundo marido. D. Elza foi criada trabalhando na roça. Segundo ela própria, toda roupa que vestia, era comprada com o dinheiro do próprio trabalho: colhia café, capinava arrozal, fazia todo serviço da roça junto com o pai. Com 10 anos já fazia comida, lavava roupa, levava comida para o pai na roça.

Ela é analfabeta; nenhum de seus 14 irmãos estudaram. “Negócio de estudo era muito longe, não podia estudar. Então eu cresci sem estudo”, declara. Catarina questiona a mãe por não ter estudado depois que veio para Belo Horizonte, ao que ela retruca da seguinte forma: “aí eu já não quis mais”. Seu Hélio quis ensiná-la a assinar o nome, insistindo em que não se pode perder a esperança: “...a pessoa vai chegano num ponto de falar, isso não vale mais a pena... eu acho que, enquanto a pessoa for vivo, tudo vale a pena”.

A situação sócio-econômica da família: sob o signo da pobreza

Catarina é a primogênita de uma família de 11 filhos; a irmã mais nova tinha 19 anos no momento da entrevista. Alguns filhos já saíram de casa, inclusive Catarina; dois são falecidos. Seu Hélio, que ainda faz biscates, recebe um salário mínimo de aposentadoria. Embora nunca tenha trabalhado fora de casa, D. Elza também recebe uma aposentadoria de igual valor. Catarina descreve a atual situação econômica da casa de seus pais com as seguintes palavras: “ninguém passa fome mais, mas ainda falta muita coisa”. Os que saíram é que, de uma forma ou de outra, “mudaram o ritmo de vida”.

Seu Hélio migrou-se com a família para Belo Horizonte, há aproximadamente 30 anos, vindo da roça, onde era meeiro. Essa roça fica próxima a uma vila denominada D.

Cavate, na região de Governador Valadares. Foram problemas de saúde de Seu Hélio que motivaram essa migração. Acometido de uma paralisia dos movimentos, quando saiu de D. Cavate, ele “não mexia nem o dedo do pé”, declara Catarina. Segundo a família, essa paralisia foi consequência de uma verminose que ele teria contraído pescando em águas poluídas, das quais retirava parte do alimento para a família. Assim que chegou a Belo Horizonte, esteve internado no Hospital das Clínicas, de onde saiu recuperado, mas com uma orientação médica de que não poderia mais pegar peso, nem trabalhar na terra. Pelas conversas que foram trocadas entre eles sobre esse assunto durante a entrevista, pareceu-nos que até hoje a família não tem informações precisas sobre aquela enfermidade de Seu Hélio; existe a hipótese de que tenha sido uma xistosomose.

Chegando em Belo Horizonte, Seu Hélio encontrou trabalho num armazém próximo à sua casa, por causa de suas habilidades em lidar com cálculos matemáticos. Mas como nesse trabalho teria que carregar fardos pesados, atendeu à “prescrição” médica e resolveu montar uma barraquinha perto de sua casa, onde vendia de tudo: “verdura, jabuticaba, mandioca, peixe frito, ovo cozido... o lucro de cada dia era para comer no dia seguinte; pra comprar fubá e fazer angu”, diz Catarina. No entanto, a destreza com que fazia as “contas” na barraquinha era observada por alguém do armazém, e, por causa disso, acabou sendo chamado para lá trabalhar. Tendo que efetivamente carregar peso no armazém, procurou então um médico para lhe esclarecer sobre as suas reais condições de saúde. Só então ficou sabendo que poderia trabalhar normalmente; sem razão vivera um tempo amedrontado com a possibilidade de não poder voltar a trabalhar como antes. Pelo seu desempenho no armazém, sobretudo pela sua desenvoltura com a matemática, foi convidado para ser gerente, mas não aceitou. Era muito temeroso de “trocar o certo pelo duvidoso”. Catarina afirma que ele não foi gerente, porque “não acreditou nele”.

Depois do armazém, Seu Hélio passou a trabalhar numa escola particular de um bairro da periferia de Belo Horizonte, o Colégio Abgard Renault, onde desenvolvia as seguintes atividades: “fazia duas portarias, a faxina da noite, tomava conta da quadra, fazia os mandado, e ajudava na disciplina na hora do recreio”. Nesse colégio, Seu Hélio permaneceu 18 anos e 6 meses, de onde saiu em 1988. O armazém onde ele trabalhava anteriormente fora vendido para o proprietário do colégio, que tentara transformá-lo num

pequeno supermercado, empreendimento que acabou não dando certo. Os caminhos do acesso de Seu Hélio a esse colégio se deram no contexto da venda do armazém.

A vida de Seu Hélio e sua família em Belo Horizonte, principalmente no início, pode ser caracterizado como um prolongamento da miséria que viviam no interior: “a gente não tinha alimento direito; passando fome, frio, não tendo lugar direito para morar”. Catarina fala de experiência de fome. Transcrevemos a seguir todo um trecho da descrição que ela faz da fome que experimentou na roça e a vivida na cidade:

“Aqui você não tem, por exemplo, raiz de capim pra você mastigar, você não tem uma folha de serralha pra você comer. As vezes um pé de couve que você planta lá, já serve pra te alimentar. É tanto que eu nasci no interior e nunca sofri desnutrição, a ponto que meus irmãos que nasceram aqui, tiveram desnutrição, mas desnutrição assim fortíssima. Eu, não; eu comia pétala de rosa, eu comia as folhas que eu achava. Todo tipo de frutas que eu achava no mato, eu experimentava. Eu experimentava tanto, que eu comi mamona! Comi e gostei. Comi mamona até... encher. Aí eu passei mal; vomitei, tive diarreia. Mas o resto? Folha do mato? Cê comeu, não ardeu, não sentiu dormência na língua... Raiz de capim... Nossa Senhora!”

A família de Catarina, portanto, enfrentou extremas dificuldades, no limite da sobrevivência, tanto na roça, como em Belo Horizonte. Na roça, muitas vezes, todo o arroz que o pai plantava, por exemplo, era integralmente entregue ao patrão, cumprindo o acordo de meeiro; não sobrava nada para a alimentação da família. Ou, então, havia a necessidade de se vender a cota que sobrou, para pagar dívidas. Na cidade, só não chegaram a pedir esmolas, em função de uma disposição de luta que norteava a vida de seus pais. Os irmãos mais velhos viveram as fases mais difíceis da história da família. Teve um momento em que a mãe pensou em dar alguns filhos para outras famílias criarem. Catarina conta que a irmã que vem logo abaixo dela na ordem de nascimento, a segunda, “foi dada pros outros umas duas vezes”. Ela afirma também que ela própria, só não chegou a ser dada para outros, porque, conforme descreveremos mais adiante, foi trabalhar em São Paulo como empregada doméstica, em casa de uma prima do pai. “Eu saí fora antes”, afirma.

A história da primeira moradia em Belo Horizonte retrata também essa situação de extrema pobreza. Solidário com a família, um primo de Seu Hélio, “parente rico”, segundo Catarina, que é pastor, ofereceu-lhe um barraco para morar, o tempo que fosse necessário, no Bairro Jardim América. Só que logo em seguida o pastor precisou do barraco para sua filha que iria se casar; ele construiu então, no mesmo lote, dois cômodos, que não chegaram nem a ser rebocados, para a família de Seu Hélio. A mudança para esse outro barraco é marcada para Catarina como um fato muito forte, porque uma de suas irmãs tinha nascido naqueles dias e sua mãe fora carregada, numa tábuca, para a nova moradia.

Não demorou muito para o primo perceber que eles ficariam morando ali por muito mais tempo do que imaginara inicialmente e começou então a pressioná-los para sair, alegando que iria construir uma Igreja naquele espaço. De fato, ele iniciou a construção enquanto ainda moravam lá. Catarina descreve esse momento como de muito sofrimento, principalmente para sua mãe, que passou a ter que administrar alguns problemas muito difíceis. A água para consumo da família, por exemplo, era colocada num tambor perto da porta do barraco, abastecido uma vez por dia, por uma bomba. Só que essa água era também usada pelos trabalhadores da obra, que nela “enfiavam lata suja de terra”. Outras formas de pressão para eles saírem do barraco foram surgindo. Chegaram a ser ameaçados com a possibilidade de derrubada do telhado do barraco. Nesse momento, D. Elza entrara em confronto aberto com o parente, ameaçando matar aquele que subisse no telhado para derrubar as telhas. Ela própria lembra sua reação a essa ameaça de despejo, descrevendo a situação em que enfrentara diretamente o primo de seu marido:

“O senhor pode subir; o senhor vai subir vivo e vai descer morto, que eu vou jogar água freveno no senhor. O senhor vai cair e eu vou matar o senhor com o olho da enxada! E matava mesmo! Tava passano fome, cheia de menininho pequeno, esperano mais um... uai! Eu matava ele! Ficava lá morto!”

O resultado é que a família de Catarina permaneceu nesse barraco por um longo tempo ainda, aproximadamente 10 anos, até que Seu Hélio comprasse sua própria moradia, o que se deu num contexto ainda de precaríssimas condições de existência, por

volta de 1975. Por essa ocasião, o pastor, primo de Seu Hélio, ainda o pressionava para desocupar o barraco. Foi seu patrão, o proprietário do Colégio Abgard Renault, que o incentivou e, num certo sentido, o ajudou a comprar sua casa, no momento em que o autorizou a procurar uma que estivesse à venda, adiantando-lhe, a título de empréstimo, a primeira parcela do pagamento. Seu Hélio encontrou, e acabou comprando, uma casinha de 4 cômodos, no mesmo bairro onde morava, o Jardim América, por 2000 cruzeiros. As condições de pagamento foram as seguintes: ele daria uma entrada no valor de 1500 cruzeiros, que o patrão lhe emprestaria e que pagaria em 15 prestações de 100 cruzeiros cada; o pagamento do restante da dívida, foi negociado por ele mesmo com o proprietário do barraco, assinando notas promissórias. Ele assumira, portanto, por 15 meses, um compromisso financeiro equivalente a seu salário. Para completar a renda, teve de pegar um trabalho extra num armazém, aos sábados e domingos. Muitas vezes, nesse período, ele ia direto do trabalho no colégio, que era à noite, para o armazém. Com frequência, cochilava, fazendo cálculos nos cadernos de contas do armazém. Como trabalhasse no colégio durante a noite, ele conta: “teve noite que eu desmaiei de sono; caía; a chuva que me acordava”.

Tomando como referência as condições atuais da moradia, já muito melhoradas e que Catarina qualifica como sendo ainda "esse aperto", pode-se imaginar as daquele momento, descritas por Seu Hélio da seguinte forma: "cheguei aqui... esse quartinho...entrava nessa porta aí... sem mentira nenhuma! O capim entrava aqui dentro, aqui corria água... A água podre corria alí; sem banheiro, sem luz, sem água".

Não faltam exemplos de dificuldades materiais na história da família de Catarina, assim como não faltou também disponibilidade e interesse para falar dessa história, sem ressentimentos nem mágoas, supomos. “No caso de dificuldade... não tem tamanho... É o tamanho ... Qualquer tamanho que você pensar, a dificuldade foi... Lá em baixo! A dificuldade era zero!”, comenta Seu Hélio a respeito. Do grande universo de dados fornecidos pelas entrevistas sobre o contexto no interior do qual Catarina construiu sua trajetória escolar, destacaremos outras duas situações. Uma diz respeito à carência de vestuário. D. Elza afirma que, numa certa época, cada uma das filhas só tinha uma “veste”; para lavar a roupa era necessário, então, que elas ficassem presas dentro do

quarto, até que pudessem vesti-las limpas novamente. Nessa época também, as roupas que seus filhos usavam era doadas por pessoas conhecidas e vizinhos. “Agora, graças a Deus, nós não precisamos de vestir roupa dos outro”, desabafa D. Elza.

Outra fonte de dificuldade a ser destacada, dado o seu peso, é aquela ligada aos problemas de saúde enfrentados pela família. Seu Hélio comenta: “e ocê não tá contano bem as doença que entrava no meio e que trapaiava a vida também”. Ao longo da entrevista nos foram contados diversos casos de doenças sérias, dos quais destacamos: a enfermidade do próprio pai e que motivou sua vinda para Belo Horizonte, os vários casos de desnutrição crônica e a paralisia de um irmão de Catarina, que morreu aos 14 anos.

Escolarização e trabalho dos irmãos

Catarina é primogênita de uma família de 11 irmãos, 6 mulheres e 5 homens. Dois dos irmãos são falecidos: um deles, segundo Catarina, suicidou-se aos 26 anos, e o segundo, acometido desde o nascimento por uma paralisia cerebral, faleceu aos 14 anos. As informações de que dispomos sobre os estudos e sobre o trabalho dos irmãos de Catarina, são lacunares. A razão disso é que muita ênfase fora colocada, pelos entrevistados, na história das dificuldades vividas pela família.

Sabemos, porém, que os irmãos de Catarina deram muito trabalho. Ao invés de ir para a escola, “fugiam para os matos” e, com frequência, D. Elza era comunicada que eles estavam ausentes da sala de aula. Ela saía, então, em busca deles. Catarina comenta que eles apanhavam das professoras. Ao contrário dela, era a mãe que “buscava a escola” para eles, no sentido de “mandá-los para a escola”.

O que morreu aos 26 anos, interrompeu os estudos na 6ª série. Como os outros irmãos, seu processo de escolarização foi problemático. Tornou-se policial aos 20 anos, mas era insatisfeito com sua profissão. Segundo a mãe, ele era também um bom pintor de paredes, muito trabalhador. Vera lembra que, ao morrer, deixara uma carta, onde queixava-se de não ter estudado e de não ter tido condições de oferecer uma vida melhor

para os pais e para os filhos.

Avelino, 32 anos, o irmão que estava presente na entrevista, apresenta, segundo Catarina, “problemas de aprendizagem”. Conseguiu escolarizar-se até o 3º ano primário e, no momento da entrevista, trabalhava como distribuidor de revistas. De tempos em tempos, tenta retomar os estudos, mas não consegue dar-lhes prosseguimento. Pareceu-nos que, em relação à escola, ele carrega muita frustração, em comparação com as irmãs que estudaram, um sentimento profundo de inferioridade e de culpa em relação aos pais. Esses sentimentos estão muito presentes neste seu depoimento:

“Eu não sei se é...apesar de alguns problema que a gente teve na vida, eu não sei... eu não consegui escrever... chegar até o fim que eu queria... Mas foi por minha conta mesmo; eu era levado, eu não gostava de ir a aula. A gente arrepende, depois de grande, muitas coisa. Eu queria tá igualzinho minhas irmã, num nível... não digo num nível muito alto, mas que eu podia ter uma capacidade de ajudar o meu pai, a minha mãe, porque a gente vê as pessoa dentro do buraco é ruim demais. (...) Inclusive eu tenho os caderno tudo aí, tenho um livro aí e tal...”.

Avelino pronunciou *escrever* quase num sussurro, como se desejasse engolir essa palavra. Supomos que ele tenha conseguido uma precária competência na escrita, apesar de ter frequentado até a 3ª série e que, naquele momento, temia que essa lacuna viesse à tona.

Sobre os outros filhos homens, obtivemos algumas informações esparsas: há um que abandonou os estudos na 6ª série, um outro que também é portador de “problemas de aprendizagem” e do qual não sabemos o grau de escolarização, e um terceiro que estudou no Abgard Renault e abandonou os estudos entre a 6ª e a 8ª série. Segundo Catarina, esse último chegou a ser expulso do colégio, em virtude de problemas de indisciplina.

Os casos de sucesso escolar nessa família apareceram entre as mulheres, sobretudo entre as duas mais velhas.² Catarina, foi a única que alcançou o nível superior

² Os dados obtidos não me permitem formular explicações para tal fato. Nesse contexto social e familiar, por que as mulheres se sobressaíram nos estudos e, particularmente, as mais velhas? Entendemos que a

de instrução. A segunda na ordem de nascimento concluiu o 2º grau, na opção magistério e Vera, a caçula, cursava, no ano da entrevista, o 3º ano científico.

A irmã de Catarina que cursou magistério, também frequentou o Colégio Abgard Renault. Ela chegou a dar aulas por algum tempo, como professora contratada pelo Estado, mas não quis investir nessa profissão. Segundo Catarina, ela “odiou” ser professora. Fez, então, cursinho de enfermagem e trabalha em Betim como enfermeira, concursada pela prefeitura dessa cidade, e no Hospital Odilon Behrens como “serviçal”, para o que também fez concurso na Prefeitura de Belo Horizonte. No ano de 1995, tentou vestibular para fisioterapia, mas não foi aprovada; ela pensa em tentar novamente.

Vera, a mais nova, estudava, no momento da entrevista, na E.E. “Maestro Vila Lobos”, no Bairro Santo Agostinho. Antes estudara na E. Municipal “Osvaldo Cruz”, próxima à sua casa. Ao longo de sua trajetória escolar, fora reprovada três vezes. Tem, como projeto, fazer medicina, mas indagada sobre a possibilidade de tentar vestibular logo que concluir o 2º grau, responde: “não, eu não tenho essa moral de ir de cara, não”.

Sobre as outras irmãs de Catarina, que se sobressaíram menos nos estudos, as informações são reduzidas. Uma das mais novas parece ter estudado até a 8ª série; uma outra, que também frequentou o Colégio Abgard Renault, parou na 5ª série; sobre a última, não obtivemos dado algum. Seu nome foi mencionado durante a entrevista, a propósito de uma situação em que ela dera apoio moral para Vera, quando o irmão morrera e esta passava por momentos difíceis na escola.

O passado escolar de Catarina: o difícil começo e uma luta sem tréguas

Em Dom Cavate, onde Catarina nasceu, D. Cavate, não havia escola. Mesmo depois de chegar a Belo Horizonte, por volta de 1967, com 9 anos de idade, ela permaneceu ainda por alguns anos sem estudar. “Não sabia *como* procurar escola, o que precisava”, declara. Isso se dava no contexto de um dos momentos mais difíceis da história da família. Foram de sua iniciativa os primeiros movimentos em direção à

compreensão do sucesso escolar de Catarina poderia ser ampliada com possíveis respostas para estas questões.

escolarização, assim como todos os outros de sua vida escolar. Aos 13 anos, ainda analfabeta, ela própria encaminhou-se para a E. E. Mário Casassanta, no Bairro Jardim América, “de pé no chão, sem material”. Ávida para aprender *letras*³, o que ela encontrou na escola foi uma professora trabalhando com “risquinhos”. Sua primeira impressão de escola foi, portanto, marcada por uma grande decepção.

Logo no início daquele ano, aconteceu um fato novo que, segundo parece, muito contribuiu para mudar o rumo de sua vida. Uma prima de seu pai, em 3º grau, apareceu em sua casa, comentando que procurava uma pessoa para ir trabalhar em sua casa, em São Paulo. Avaliando que essa era sua grande chance de aprender a ler e escrever, além de ter acesso a “roupa, comida e salário”, ela *decidiu* que iria trabalhar como doméstica na casa dessa prima. Depois de muita luta para convencer o pai, partiu para São Paulo. “Peguei uns mulambinhos que eu tinha, coloquei numa sacolinha de plástico; tudo que eu tinha cabia numa sacolinha de plástico”, afirma.

Assim que chegou a São Paulo, a prima começou a ensinar-lhe *letras e palavras*, fato que Catarina narra num tom caloroso, lento e emocionado. Em seguida, essa mesma prima providenciou para que ela fosse estudar no Mobral, à noite. Sobre a impressão inicial do Mobral, ela comenta: “é isso que eu tava querendo! Lá não tinha desenho, não tinha coordenação motora, nada disso! Então eu comecei a ler e escrever!”. Nessa escola ela permaneceu por um período de um ano e meio; entre os 13 e os 16 anos.

No entanto, a estadia de Catarina em São Paulo foi também marcada por momentos conturbados. Além da saudade que sentia da família, que a fazia “chorar escondido no banheiro”, a relação com a prima começou a se deteriorar. Esta última começou a castigar Catarina fisicamente e ameaçá-la com a possibilidade de mandá-la de volta a Belo Horizonte. “Cê vai passar fome em Belo Horizonte; (...) cê não sabe fazer mais nada a não ser limpar chão, ou então... prostituição”, advertências atemorizadoras como estas por parte da prima, passaram a se tornar frequentes. Nos primeiros tempos, quando assim ameaçada, Catarina implorava para ficar, ponderando que, se ficasse em São Paulo, estaria se sustentando e ajudando a sustentar a família. A uma certa altura, no

3.Catarina conserva em sua linguagem, de maneira muito forte, a marca de suas origens. Em diversos momentos da entrevista ela “se trai” nesse aspecto. Nesse caso, ao invés de usar uma terminologia mais “técnica”, de certa forma esperada, tendo em vista sua formação de pedagoga, ela utiliza-se da palavra “letras”, que, supomos, lhe é afetivamente carregada de significado.

entanto, estando a prima para mudar-se de São Paulo para o Paraná, e tendo ficado insustentável a situação entre elas, Catarina resolveu que voltaria para a casa dos pais. A ameaça definidora dessa decisão, a “gota d’água”, foi a que apontava para a possibilidade dela ficar sem estudar, mesmo se continuasse morando e trabalhando para a prima. Nesse depoimento, ela expressa sua resolução de voltar a Belo Horizonte, e a razão de ser dessa decisão:

“A minha preocupação é que ela [a prima] falou que eu não voltaria mais pra escola. Eu tava gostando da escola, pois eu tava aprendendo. Eu já tinha aprendido a ler e escrever! Eu já escrevia carta, eu já fazia poesia... não tinha o domínio ortográfico... mas eu já tinha lógica de raciocínio nas minhas produções. Então, eu acho que foi aí que ela cometeu o grande erro dela. E eu pensei, a partir desse momento, *não tem mais sentido eu estar aqui!*” (grifo nosso).

Essa fala nos instiga a concluir que a principal razão de Catarina ter ido para São Paulo e ter permanecido apesar dos maus tratos recebidos, era que ela via alí sua grande oportunidade de estudar. Hoje Catarina percebe que, impedí-la de estudar, era, naquele momento, apenas uma ameaça da prima.

Logo que voltou de São Paulo, por volta de 1972, com 17 anos, Catarina procurou novamente a escola, considerando que após ter frequentado o Mobral e ter avançado no domínio da leitura e da escrita, poderia matricular-se numa série mais adiantada. Ela dizia então: “eu já tenho conhecimento, eu não quero começar na 1ª série; eu quero começar na 4ª série”. Com esse propósito, providenciou para si matrícula na E. E. “Mário Casassanta”, no turno da noite. Pela primeira vez em sua vida, frequentava uma escola regular!

Uma vez aceita na 4ª série, Catarina teve que enfrentar um novo problema: a turma na qual ingressara não oferecia as mínimas condições para a aprendizagem. A sala de aula “era uma bagunça, uma baderna, um inferno”, comenta. E continua: “eu não lembro quem era a professora, nem imagino... na minha mente eu não tenho o rosto dela!”. Por iniciativa própria, ela começou, então, a observar o funcionamento de uma sala de aula ao lado da sua, onde o clima era inteiramente outro; onde “não tinha bagunça, a professora falava baixinho”. Após conversar com a diretora da escola, conseguiu ser

transferida para a classe desejada.

Resolvido esse problema, uma outra dificuldade entrou em cena, a de conciliar trabalho e estudo. Ao voltar de São Paulo, ela trabalhara um curto período de tempo como doméstica e, em seguida, conseguiu trabalho numa gráfica que fabricava envelopes, blocos, sacolas de plástico, no Bairro da Ventosa, perto de sua casa; dava para ir a pé para o trabalho. Mas o patrão exigia que fizesse hora extra, condição de permanência no trabalho. Sua angústia aumentava na medida em que ela, estando muitas vezes impossibilitada até de frequentar às aulas, ingenuamente ambiciosa, sonhava ainda em dispor de tempo para “estudar”, ou seja, preparar-se para as aulas. “Eu queria frequentar as aulas, mas queria também estudar”, confessa. Naquele momento, a solução possível foi a seguinte: quando tinha que fazer hora extra no trabalho, o que era frequente, Catarina não ia à escola. Ao final do ano, ela tomou recuperação em matemática. A professora ofereceu-lhe uma nova oportunidade de prestar a prova de recuperação e ela, novamente, não pode comparecer por causa do trabalho. Essa professora, provavelmente a figura mais significativa de sua história escolar, e a quem Catarina dedicou o memorial exigido no exame de seleção para o curso de pós graduação, resolveu, então, conferir-lhe assim mesmo o diploma.

De posse do certificado de conclusão da 4ª série, Catarina percebeu que podia dar um passo além: “e eu, com esse atrevimento todo meu, pensei assim... eu tenho um diploma de 4ª série... eu vou para a 5ª série com esse diploma!” Nessa época, Seu Hélio já trabalhava no Colégio Abgard Renault do Bairro Esplanada e, conforme acordo estabelecido com o proprietário dessa escola, seus filhos poderiam lá estudar gratuitamente. Foi nesse estabelecimento de ensino que Catarina estudou a partir de então, até concluir o 2º grau.

A 5ª série constituiu-se num dos momentos particularmente dramáticos da trajetória escolar de Catarina, a respeito do qual ela apresentou algumas queixas básicas. Em primeiro lugar, a quantidade e diversidade de matérias trabalhadas simultaneamente. Em segundo lugar, o fato de que ela não dava conta de copiar o que era passado no quadro, lembrando que exortações do tipo, “anda depressa, o professor vai apagar!”, lhe desorientavam. Sua letra “de garranchos” era também um grande problema. Sobre um professor especificamente, o de geografia, ela comenta que não lembra sequer do rosto

dele, tal era seu distanciamento daquelas aulas. Indagada se os colegas teriam vivenciado dificuldades semelhantes, ela argumenta que eles davam conta porque “deviam ser de classe média”⁴, tendo em vista que aquela era uma escola particular. Reportando-se a esse momento, ela narra:

“O que eu estava fazendo naquele meio? Eu enlouqueci! Jesus do céu, eu enlouqueci! Eu fiquei tão assim com problemas emocionais... e a vontade de entender aquilo tudo, que eu adoeci. Eu queria entender e não conseguia entender! A base que eu tinha era praticamente insuficiente; era como colocar tijolo sem a estrutura, sem ter aquela base de cimento”.

Essa obstinação de aprender, de situar-se naquele universo que a desorientava, acarretou-lhe problemas de saúde. Tinha constantes dores de cabeça e, à noite, não conseguia ficar onde tivesse luz. Por volta de outubro daquele ano, abandonou a escola, retornando somente no ano seguinte. Ela insistia: “eu volto; (...) eu tenho que dar conta!” Consultado um médico, este lhe receitara calmantes; foi também ao oftalmologista.

Aos “trancos e barrancos” alcançou a 7ª série, quando voltou a ficar extremamente perturbada. Teve, inclusive, segundo ela própria, desvios de comportamento; começou a ficar conversadeira, fazia careta nas costas de professores. Num primeiro momento, ela centraliza a explicação para as dificuldades que viveu nesse momento, numa matéria denominada Desenho Industrial. Não conseguia acompanhar o desenvolvimento das aulas e, sobretudo, não percebia nenhum sentido no seu estudo. Mas em seguida reconhece que seus problemas eram mais gerais e de fundamento, de “falta de base”, porque, naquele ano, fora reprovada em outras matérias: português, matemática e história. Essa reprovação provocou-lhe reações de muita raiva; chorou, rasgou o boletim, teve ímpetos de jogar a professora de história pela janela; “acho que ela ironizou alguma coisa de mim, não me lembro mais ao certo”, comenta.

No 1º ano do 2º grau, quando estudou matérias gerais básicas, foi aprovada, embora tenha tomado recuperação em matemática. Nessa época, ela trabalhava numa confecção de roupas, no centro da cidade. Sempre conciliando penosamente trabalho e

⁴É de se supor que essa escola fosse frequentada sobretudo por alunos de classes populares, em virtude de sua localização em bairro da periferia de Belo Horizonte.

estudo, afirma que, às vezes, deixava de comer para estudar; “aliás, não tinha muito o que comer ainda na época”. A partir do 2º ano, foi transferida para outro prédio do Colégio Abgard Renault situado no Bairro Nova Vista, onde funcionava o curso de magistério. Esse foi um período, de 3 anos, que transcorreu sem grandes problemas; o mais tranquilo de sua trajetória, supomos.

Ao final de 1984, ano em que terminou o 2º grau, Catarina tentou vestibular para Pedagogia, mas não foi aprovada. Ficou na lista de excedentes, acima da classificação 240ª. Ela era totalmente desinformada acerca dos estabelecimentos de ensino superior de Belo Horizonte; desconhecia, inclusive, qual era o curso de graduação em educação. Indagada acerca da razão da escolha do curso de Pedagogia *do Instituto de Educação* e se não pensara em fazer vestibular também na UFMG, ela declara, após um prolongado silêncio:

“Oh! Eu não pensei... eu vim aqui, porque na época que eu perguntei aonde tinha... Eu nem sabia direito se era Pedagogia e tal... Como é que era o curso de formação a nível superior que trabalhava na área da Educação e tal... Me falaram *Pedagogia*. Aonde eu perguntei, a pessoa me indicou aqui, e, na época, fiquei sabendo que aqui era um dos melhores e talvez o melhor curso de Pedagogia...”

Nos dois anos seguintes, 1985 e 1986, tentou dois vestibulares, e, novamente, foi reprovada em ambos. Para se preparar para esses dois vestibulares, frequentou um cursinho, o Elo. O acesso ao pré-vestibular só foi possível graças à gratuidade, que ela própria “implorou” junto à administração do estabelecimento: “(...), eu preciso estudar, eu não tenho dinheiro; deixa eu estudar?”

Nesse tempo Catarina ficou grávida, interrompendo os estudos por um longo período. Só retomou, quando o filho completou 7 anos. Foi um tempo em que dedicou-se basicamente ao filho e ao trabalho. Desde que concluíra o magistério, ela dava algumas aulas de Ciências Físicas e Biológicas para a 5ª e 6ª série no mesmo Colégio Abgard Renault, e, como ocupação principal, trabalhava num salão de beleza, do qual era proprietária. Logo que concluiu o 2º grau, Catarina fora aprovada em concurso do Estado

para professora primária, mas não assumiu a vaga. A razão dessa decisão não nos ficou clara, mas supomos que, naquele momento, optou por manter o salão de beleza, tendo em vista a manutenção de um filho e a insuficiência da remuneração.

Em 1992, quando decidiu que tentaria novamente o vestibular, voltou a procurar o cursinho, o mesmo que frequentara antes.⁵ Nesse momento, ainda que de uma forma muito tênue, tentar o vestibular na UFMG, também estava em seu horizonte. Na Federal, fez inscrição para Ciências Físicas e Biológicas, área que lhe despertava algum interesse, mas sua “idéia” continuava sendo Pedagogia. Não foi aprovada na Federal. Sobre sua aprovação no vestibular do Instituto de Educação, ela comenta, emocionada: “eu sei que quando foi um dia, eu cheguei aqui pra ver o resultado, e eu estava lá!”

No mesmo ano em que terminava o curso de Pedagogia, Catarina já estava se preparando para a seleção do curso de pós-graduação *lato sensu*: ao mesmo tempo em que Catarina fazia as provas finais do Instituto de Educação, ela submetia-se ao exame de seleção para o curso de especialização. Naquele momento, trabalhava como professora primária na rede municipal de Betim, concursada quando fazia o curso de Pedagogia. Assumir os encargos financeiros do curso de pós-graduação, única forma de ensino pago que conheceu até então, e apesar de ter conseguido um desconto significativo nas mensalidades, tornou-se muito oneroso para Catarina, que recebia R\$320,00 pelo seu trabalho como professora em Betim. A respeito dos novos encaminhamentos de trabalho, no momento da entrevista Catarina informa que fizera novo concurso para trabalhar como Orientadora Educacional, também na rede municipal de Betim, e que aguardava os resultados.

Significados da escola para Catarina e disposições temporais favorecedoras

Algumas perguntas vitais, como as que se seguem, pontuaram e orientaram, desde criança, a vida de Catarina:

⁵ Portes (1993, p. 120-127), em seu estudo sobre trajetórias e estratégias escolares de jovens oriundos das camadas populares que conseguiram ter acesso à UFMG, verificou que 50% dos universitários investigados frequentaram algum tipo de cursinho. Esse autor mostra que, para essas camadas, a complementação de estudos que ocorre através do cursinho, constitui-se como uma condição decisiva de acesso ao ensino

“Eu era uma criança que, apesar de não ter estudo, eu pensava demais. Eu ficava refletindo... Eu lembro que assim, ao entardecer, eu sentava naquele pasto, eu subia numa árvore e ficava horas e horas refletindo como é que é esse mundo... o que eu estava fazendo ali... será o que eu ia fazer da minha vida...o que eu ia passar... por que eu estava passando aquilo que estava passando... Passando frio, passando fome, passando uma série de dificuldades, doença... Eu sofria muito com o sofrimento da minha família, do meu pai... Eu via a luta dele querendo que as coisas dessem certo... Era muito complicado para a minha cabeça”.

Os significados que ela atribui à própria escolarização, ancoram-se em um projeto vital mais geral, norteador da própria vida. No bojo de uma fala sua que responde a uma provocação nossa a respeito de uma explicação para seu sucesso escolar inesperado, ela argumenta: “(...) eu tenho objetivo e é muito maior do que qualquer pessoa pode entender”. Há aí uma afirmação, portanto, da existência de um objetivo vital, embora sem explicitar seu conteúdo. No entanto, ele se mostra, de forma límpida durante toda a entrevista, tanto no discurso, quanto na prática: ser professora; aprender para, sobretudo, ensinar, compartilhar conhecimento. Um momento da entrevista é particularmente esclarecedor a esse respeito. Mesmo tendo vivido momentos de grandes dificuldades materiais ao lado da família, ela fechara seu salão de beleza, que lhe proporcionava relativa folga financeira, para retomar os estudos, depois de uma longa interrupção. Sobre essa questão, ela pondera:

“Mas dinheiro não era o que eu tava procurando! Eu não queria só dinheiro! Eu acho que... eu queria trabalhar na área da educação...apesar de que eu gosto de trabalhar com o público...é bom trabalhar de manicure, cabeleireira... mas eu queria educar! (...) Eu queria dar alguma coisa pra compensar o que eu não tive. (...) Na área da educação eu busco dar aquilo que me foi negado”.

O que ela estava fazendo ao tomar essa iniciativa era, em verdade, assim nos parece, seguir cuidadosa e firmemente o rumo que havia traçado para sua vida. A

escolarização assumia para Catarina o significado privilegiado, mobilizador de energias para a ação, de instrumentalizá-la para ser professora.

Mas, se o conhecimento que a escola proporcionava era importante, porque instrumentalizador para o magistério, ele assume também outras significações de peso. Num sentido mais geral, Catarina mostrou-se também uma pessoa ávida de conhecer e explicar o mundo. No momento da entrevista, por exemplo, quando concluía seu curso de especialização em psicopedagogia, ela já estava buscando alternativas para cursar psicologia na UFMG, entendendo que esse curso poderia suprir suas lacunas de conhecimento num campo que começava a se firmar como sendo de grande interesse para ela, o de “entender de gente”. Ela argumenta que desejava trabalhar com o ser humano de uma forma mais global, menos fragmentada e que, para tal, a formação até então recebida, era insuficiente.

Para Catarina, o conhecimento comporta uma densa significação, porque é portador ainda de duas outras importantes categorias de sentidos. Um desses sentidos, é o de representar para ela o único trunfo de reconhecimento e prestígio social. Ela imagina, por exemplo, que no plano econômico, em especial em relação a sua situação de moradia, não existe para ela possibilidade de ascensão social. Ela afirma que muitas pessoas não sabem que ela mora “lá naquele lugar” e, se vierem a saber, vai ser, provavelmente, discriminada por isso. Mas a posse de um capital escolar lhe possibilita aproximar-se de pessoas de nível social mais elevado, nivelando-se a camadas superiores àquela de suas origens. É isso que ela expressa, deixando subtendida a idéia de que sua ascensão social será sempre parcial e imperfeita:

“A hora que eu fico junto com os doutores, fico junto com engenheiros, é pelo meu conhecimento. Onde eu avanço e apoio é no meu conhecimento! Porque nesse aí eu não perco! (...) A hora que a gente se mistura com os grande, a hora que me igualo, que eu sinto igual, é através do meu conhecimento”.

Em segundo lugar, Catarina entende que o conhecimento lhe proporciona instrumentos de luta contra injustiças sociais. Ela defende esse ponto de vista, reportando-se à época em que ela, por desconhecimento de seus direitos, cumpria

docilmente as horas extras que seu patrão lhe impunha, lutando heroicamente para conciliar estudo com trabalho. “Hoje eu sei que o aluno pode e deve ser dispensando mais cedo para estudar”, declara.

A autodeterminação de Catarina em lutar pela escola, a qualquer custo, fundamenta-se, portanto, por um lado, num projeto orientador de vida mais geral, acima esboçado. Sob a égide dessa autodeterminação, ela tomou iniciativas, por conta e risco próprios, que foram fundamentais para impulsionar e garantir seu processo de escolarização, tais como: partir para São Paulo, providenciar sua transferência para uma outra classe de 4ª série, abrir mão do salão de beleza, solicitar bolsa de estudo integral em cursinho. Com esse espírito resoluto, ela tomou também decisões em situações, onde a dúvida e o indeterminado eram a tônica: uma adolescente de 13 anos, recém-chegada do interior, vivendo em condições de existência precaríssimas, decide partir para uma cidade ainda maior, com família quase desconhecida, tudo em nome de uma oportunidade de estudar.

Mas, se em relação a seus projetos vitais, Catarina demonstrou um horizonte temporal extremamente elástico, fundado na esperança, os planos mais específicos de estudos, principalmente os de realizar um curso superior ou de pós graduação, ao contrário, foram sendo construídos por etapas, a partir da experiência de sucessos parciais. Questionada acerca de uma possível época à qual remontariam seus projetos de fazer um curso superior, ela declara:

“Eu não tinha a idéia quantos anos eu tinha que estudar. Eu não sabia (...) nada. A partir do momento que eu... a minha idéia era assim... eu tenho que fazer o 1º grau. Quando eu terminei o 1º grau... eu tenho que fazer o 2º grau. E assim foi gradativamente. Cada vez que eu terminava uma coisa, eu queria ir além. Entendeu? Igual eu tô terminando agora, já fui na Federal pra ver se tinha... se eu poderia entrar com o pedido de... obtenção de novo título para psicologia...”

Por outro lado, retomando a questão da autodeterminação de Catarina para estudar, é possível supor que ela esteja ancorada também em determinadas disposições

temporais. A primeira dessas disposições é uma atitude de conquista diante da vida (Mercure, 1995), de não resignação diante das adversidades, de acreditar “ser possível” superar determinadas situações de vida injustas e indesejáveis. Perseguir obstinadamente a realização de um sonho, como o de ser professora e fazer um curso superior, nas condições materiais e sócio-culturais de vida de Catarina, é conceber realizá-lo num tempo extremamente dilatado, é assumir um projeto para a vida toda, é ancorar-se sobretudo na esperança. Isso exige fôlego; presssupõe uma concepção de futuro tão em aberto, que parece infinito.

Uma outra disposição temporal que, segundo a hipótese que colocamos, possibilita que Catarina não recue em relação a seus projetos vitais, é a ligada com a noção do “possível”. Essa noção será pensada aqui com dois sentidos básicos, intimamente relacionados. O primeiro, é o de, se necessário, tocar os limites, ou seja, fazer *tudo* o que for possível, esgotar as possibilidades de ação. O segundo é o de não tentar agir fora das condições objetivas de vida; de “aceitar” agir, estrategicamente, *dentro* dos limites dessas condições. Extrairemos do contexto dessa história escolar e familiar duas situações distintas, com as quais tentaremos trabalhar cada um desses dois sentidos da noção do “possível”.

O fazer *tudo* o que for possível para se alcançar o que se deseja, será pensado em torno da idéia de *força de vontade*, tal como defendida e praticada no contexto da história de Seu Hélio e Catarina. Do princípio ao fim da entrevista com Seu Hélio, ele reitera essa idéia, que, por sua vez, tem lastros e fundamento nas ações concretas de sua vida. Uma das primeiras declarações suas, após termos estabelecido os contatos iniciais do encontro, e após ele ter indagado se “estava gravando”, é a seguinte:

Primeiramente, é como eu falei com a senhora, se não tiver Deus no coração, ninguém vence. (...) Aí depois vem a *força de vontade*... fazer a maior *força de vontade*! Depende de quem vai formar e depende dos pais. Se tiver um filho que não tiver *força de vontade*, não adianta o pai insistir. Ele não quer!”

Essa noção, relacionada com a de autodeterminação, pareceu-nos instigante, no sentido de provavelmente se constituir como uma disposição básica facilitadora do

sucesso escolar de Catarina. As reflexões que tecemos aqui são o resultado de um esforço para compreendê-la. Ao longo do encontro, o conteúdo do termo *força de vontade*, foi emergindo, sobretudo através da fala de Seu Hélio, que o vincula com uma outra idéia, a de ser *humilde*. Em muitos momentos também, Seu Hélio usa o termo *humilhação*, não no seu sentido próprio, mas significando, contextualizadamente, *humildade* e, por extensão, segundo nosso ponto de vista, *força de vontade*. Em suma, estaremos falando de palavras com significados próximos, quando falarmos aqui de: força de vontade, humildade e humilhação.

Tanto o pai quanto a filha demonstraram pensar que, para se alcançar o que se deseja na vida, é necessário passar por cima do próprio orgulho. Isso significou na história deles, por exemplo, pedir ajuda, até suplicar, e com muita frequência. Seu Hélio argumenta: “tem muito lugar onde se apegar; e não pensa ocê que a pessoa, sem humilhar, vai pra frente! Num ponto ou noutro, é obrigado a se humilhar; nem que seja mais ou menos!”. Para continuar defendendo esse ponto de vista, ele compara as duas filhas que venceram na escola, com as que não venceram, alegando ausência de força de vontade nas últimas. Catarina adere a esse argumento, dizendo que uma de suas irmãs não estudou, porque não tem tenacidade, ela “estoura fácil; é desesperada”. E continua: “tem que ficar de cabeça baixa; eu tenho que aguentar, engolir esse sapo, pra depois...”. Nesse ponto, ela retoma a história dos maus momentos porque passou em São Paulo e afirma não guardar ressentimentos nem mágoas dessa prima. “Voltaria tudo atrás de novo, voltaria pra sua casa, se... foi um passo muito grande”, declara. Seu Hélio lembra ainda que, para garantir estudo gratuito para os filhos no Colégio Abgard Renault, submetia-se a duras jornadas de trabalho, e, voluntariamente, a horas-extras não pagas. Catarina lembra também, exemplificando, que, para resgatar a dívida assumida pelo pai para comprar a casa própria, foi necessária uma luta insana, luta que tocou no limite de garantia da sobrevivência da família e de saúde do pai.

Entendemos que, no limite, Seu Hélio acredita que *querer é poder*. “não vai pra frente quem não quer”. A sua defesa da necessidade da humilhação, foi objeto de discordância por parte de Catarina e Vera, em alguns momentos da entrevista. Parece-nos que Catarina vê e vive essa questão, hoje, de uma forma contraditória; supomos que ela avalie, tomando distanciamento dos momentos vividos, as implicações da humilhação

em sua vida pessoal. Ao mesmo tempo em que defende a necessidade de ser humilde, e ela o foi muitas vezes em sua luta pela escolarização, ela aponta também os limites de se suportar tal situação: “cê corre o risco de ser maltratado, como eu fui muitas vezes; (...) é uma força de vontade que ultrapassa...” Ela entende que há muito sofrimento na “humilhação”; que “não é todo mundo que consegue passar por cima do orgulho”. Num determinado momento, quase gritando com o pai, Catarina fala, num tom de explosão:

”Mas cê tem *tanta vontade!* Mas é...passar por cima de muitos valores seus! Eu não sei...eu consegui humilhando... eu conseguí por aí, mas hoje em dia eu acho muito... não suporta isso...”

Para refletir sobre a outra dimensão do “possível”, acima anunciada, partimos do seguinte depoimento de Catarina:

“Eu sinto que, por mais que eu tenha parado na minha vida de estudar, que eu fiquei parada uns 7 anos, na verdade eu não parei. (...) O tempo que eu parei, eu não parei... eu não parava”.

Com isto ela quer dizer, que, nos períodos de interrupção de seus estudos regulares, ela mantinha contato com livros, fazia cursinhos de curta duração (por exemplo, de matemática e português no SENAC⁶) e por correspondência. Indagada sobre o que fizera no intervalo entre o 2º grau e o curso superior, período em que ficara sem estudar, ela esponde: “sem estudar eu costumo dizer entre aspas, porque eu tô sempre... Fiz curso de cabeleireira, manicure, violão, datilografia... uma série de cursinhos assim... Não parei de tudo, não”.

No entanto, parece necessário fazermos uma outra leitura da expressão “eu não parava”. É possível pensar que esse discurso expressa também, e sobretudo, a idéia de que ela construía seu processo de escolarização *dentro dos limites* impostos pelas circunstâncias, ou seja, fazendo o que lhe era *possível* fazer, dando os passos do tamanho que suas pernas lhe possibilitavam. Essa consciência das injunções limitadoras, expressa, por exemplo, na aceitação de que só conseguiria retomar os estudos depois de

concluído o 2º grau, se os interrompesse por um período de 7 anos, aliada a uma perseverança nos seus propósitos, constituíram, a nosso ver, disposições particularmente favorecedoras de sua permanência na escola. Supomos que seja exatamente essa idéia que Seu Hélio quis expressar quando disse: “acho que a maioria que não consegue, mais é pelo abandono”. Chamou-nos a atenção a densidade de significado do termo *abandono* utilizado nesse contexto; segundo nos parece, ele se opõe a *perseverança*. Continua Seu Hélio: “eu repito isso muitas vezes, uma pessoa que não estuda (diríamos também, que não tem *força de vontade*) tá seno *uma coitada por si própria*, que não fez aquele esforço”.

O sucesso escolar de Catarina no contexto das relações intersubjetivas familiares: trânsito livre para sua emancipação

Partimos da hipótese de que estamos diante de uma configuração familiar onde se diz presente aquilo que Rochex (1995) denomina “tríplice autorização”. Apontamos a seguir os indícios e as pistas que permitem uma melhor visibilidade desse fenômeno.

Por um lado, a história de Seu Hélio é farta de elementos que permitem concluir que ele valoriza o conhecimento em geral e, em particular, o escolar. Um desses elementos é a incisiva demonstração de seu desejo de ter estudado. Ele conta que foi o que mais aprendeu entre os irmãos e que, num determinado momento, chegou a pedir ao pai para que providenciasse a continuidade de seus estudos: “meu pai, nós somos 9 irmãos..., me forma!” Segundo Seu Hélio, o pai, alegando que isso poderia significar uma distinção entre irmãos e, portanto, motivo de disputas, negou-se a esse pedido. Ele ainda insistiu com o pai no propósito de estudar, nos seguintes termos: “então faz assim, pergunta qual que quer formar, bota o outro que quer, mas não tira eu não! Que seja doutor, que seja padre, me coloca que eu vou ser!” Ele insistiu também na idéia de que tem ainda hoje muita vontade de estudar, principalmente questões ligadas com a matemática. Um tanto quanto irrealista, declara que, se tivesse vindo direto do Rio de Janeiro, da roça, para Belo Horizonte, há 30 anos atrás, “talvez fosse um formado

⁶ Serviço Nacional do Comércio, vinculado à CNI - Confederação Nacional da Indústria

qualquer, um doutor, um advogado qualquer”. Ao final da entrevista, Seu Hélio fala de “um curso de televisão” que fizera por correspondência, quando ainda trabalhava no Colégio Abgard Renault. Este cursinho, que teve duração de um mês, lhe conferiu “o único diploma que eu tenho na minha vida!”.

Num outro contexto da entrevista, quando expressava seu orgulho de ter filhas que estudaram, ele enfatiza essa valorização dos estudos, dizendo que “uma pessoa que não estuda, é uma coitada”. Além disso, ele queixa-se dos filhos que não estudaram; lamenta-se de ter se sacrificado em vão no Colégio Abgard Renault, tentando que todos eles tivessem condições de estudar. Um depoimento seu a esse respeito, constitui, a nosso ver, uma outra forma de expressão da importância que ele atribui à escola:

“[No Colégio Abgard Renault] (...) eu enfrentava... aquelas tempestade de noite, aquelas trovoada... com um balde na mão, rodo na outra, pano, tirano aqueles risco de carteira. Eu lava 12 banheiros, varria 30 salas e ainda varria um pátio de 4000 metros. Isso eu tinha que dar conta antes do amanhecer. O suor pingava. E muitas veis... eu tive uma úlcera; tinha noite que eu tinha que tirar aqueles minuto pra dor folgar um muncado, pra poder trabaiá. *Mas tudo pensano assim, eu quero vê meus fio formado, ao menos com o 1º grau. Mas não quiseram!*” (grifo nosso).

Estudar significa para Seu Hélio ter *conhecimento*. “O conhecimento é o maior caminho” e (ou, porque?) possibilita “ser alguma coisa na vida”, afirma. No seu entendimento, o conhecimento abre horizontes e competências para a ação. Nesse sentido, ele lembra da chance que teve de trabalhar no armazém, porque era hábil em cálculos matemáticos e de ajudar a construir uma casa, porque sabia “ler plantas”.

Finalmente, uma outra pista que ele nos fornece de sua valorização da escola, é seu reconhecimento da cultura legítima. No início e ao final da entrevista, ele pede desculpas por não dominar a língua culta. “Vai sair muita coisa errada... meio errada... o meu português não é bão”, desculpa-se no início; ao final, “eu queria pedir desculpas... o bom português!?”

Por outro lado, percebemos que Seu Hélio tem muito apreço por sua história. Ele manifestou, por exemplo, do princípio ao final da entrevista, uma preocupação com a

garantia da gravação da mesma. Quando Vera chegou à sala onde se realizava a entrevista, ele pede: “chega mais perto dela pra gravar”. Esse dado, comparado a outros, pode parecer de relevância menor, mas nos sugere que ele desejava que sua história fosse registrada; ele fazia questão, ainda, que essa história fosse identificada como sendo *sua*: “pode por meu nome e endereço”. Uma imensa *disponibilidade* para contar sua própria história, foi uma tônica do encontro com Seu Hélio. Imaginamos que, se fosse possível, ele discorreria horas intermináveis sobre ela. A respeito de um comentário de Catarina, ao final da entrevista, de que ele estaria gostando de ser entrevistado, Seu Hélio retruca: “o que a gente tem...(…) de passar pro outro; não tem vergonha de dizer o que foi”.

Um outro dado que parece relevante para refletir sobre a relação de Seu Hélio com suas origens, é sua relação com os parentes “ricos”, e/ou formados, os juizes. Parece que ele não disputa importância com esses parentes, mas relaciona-se com eles, orientado por um importante sentimento de simetria, ainda que admita ter vivido uma história diferente da deles e afirme-se como “humilde”. Um possível indicador dessa nossa afirmação, é o fato do pai de Catarina não se ter silenciado sobre a existência deles, mas, ao contrário, ter falado dela e com orgulho. A atitude desses parentes em relação a ele, parece ser também marcada pela comunhão de alguns traços. Referindo-se a um primo que é juiz, ele comenta: “esse meu primo, ele vem aqui, ele senta comigo, se for preciso, ele come aqui comigo. Ele não esqueceu do ritmo”.

Em suma, embora desejasse muitíssimo ter estudado e ter construído uma vida melhor, temos fortes indicadores para concluir que Seu Hélio não carrega ressentimentos por isso, não tem sentimento de inferioridade. Esse fato não diminui sua dignidade. Os parâmetros com os quais se avalia, são os de seus próprios passos, aqueles que foram possíveis ser dados.

Nesse sentido, supomos também que ele não disputa espaço e importância com a filha que estudou, embora reconheça a distância que se estabeleceu entre os eles em decorrência desse fato. No início da entrevista, Seu Hélio, provavelmente preocupado com “a verdade” do que diria, alertou-nos para as possíveis “contradições” entre sua fala e a de Catarina, o que nos instiga a afirmar a existência de seu reconhecimento de que

eles vêm o mundo de modo diferente:

“A gente lembra de umas coisa, lembra d’um jeito, e ela, se for repetir, vai sair meio diferente. (...) as veis a gente falou um sentido, ela já vem com uma contradição diferente, uma parte desmentido um muncadinho aquilo que a gente falou”.

Catarina realizou seu sonho de estudar e, simbolicamente, *ele a autoriza* a fazê-lo. Num dos momentos da entrevista em que houve debate entre ela e o pai, a propósito do tema da ascensão social, Catarina afirma, perguntando (ou, pergunta, pedindo permissão): “se se tem um bom estudo, *pode* ter um bom emprego!?” Ao que Seu Hélio responde: “pode, pode, se ele estuda é pra isso!”

Temos como hipótese que Catarina também *se autoriza*, do ponto de vista simbólico, a emancipar-se cultural e socialmente de seus pais e irmãos. Em primeiro lugar, porque ela *se sente autorizada* para tal empreendimento. Ela percebe que isso é valor para sua família e, sobretudo, para o pai. As aulas de matemática que Seu Hélio dava na roça, constituem-se, a nosso ver, como um importante modelo afetivo de valorização dos estudos e, mais especificamente, da profissão de professor. Em segundo lugar, ela própria também não se envergonha de suas origens, embora tenha, com uma autodeterminação inabalável, lutado no sentido de não reproduzi-las. Catarina transita desembaraçadamente entre o ponto de partida, que ela tem como apoio, como âncora afetiva, e o ponto de chegada, o que tornou-se. A respeito de seu estilo de linguagem, por exemplo, ela comenta, sem manifestação de afastamento ou vergonha: “a gente muda muito, mas... a essência... parece que o jeitão da gente ainda permanece”. Sua relação de proximidade com os moradores do bairro, parece também apontar nessa direção. Sentimos que há também nos outros irmãos, um vínculo importante com as origens. Chamou-nos a atenção, por exemplo, o comentário de Vera, uma jovem de 20 anos, sobre o jeito de ser da família, grosseiro, sem polimento: “a gente não pode nunca deixar de ser a pessoa que a gente é”.

Se Catarina enfrentou fortes batalhas para chegar onde chegou, sua luta foi facilitada no campo das relações intersubjetivas familiares. Ela lutou contra a reprodução

da miséria, tanto material, quanto cultural, e, em grande medida, foi vitoriosa, mas não vivenciou esse processo como transgressão, ou como ruptura.

Referências importantes para além do círculo familiar e oportunidades bem aproveitadas: “eu não perdi nenhuma chance!”

Outros traços, pertencentes a domínios exteriores ao familiar no sentido estrito, também entram na configuração explicativa do sucesso escolar de Catarina. Se, desde criança, ela desejava estudar, alguns contatos seus fora do círculo familiar e o bom aproveitamento que fez de todas as chances surgidas (além de outras que ela própria criou), fortaleceram esse projeto e possibilitaram sua realização.

Destacamos aqueles contatos que, em função de seu projeto de estudar, representaram para Catarina importantes referências de ampliação de horizontes. Num certo sentido, todas suas experiências de trabalho desempenharam esse papel, na medida em que a lançaram para fora e além do mundo doméstico fechado. Vinda da roça, assim que chegou a Belo Horizonte, ela entrou em contato com um outro mundo, o do trabalho, aos 13 anos de idade. Mas, muito em particular, destacamos a importância da experiência de sua ida para São Paulo, com tudo o que esta tenha representado para ela em termos de possibilidades de abertura de mundo, algumas já comentadas acima.

Outras referências e mediações importantes em seu processo de escolarização vieram, por outro lado, de modelos de ampliação de horizontes oriundos de sua própria família ampliada. Referimo-nos aqui aos “parentes muito ricos” de Seu Hélio, os que estudaram. São basicamente três primos em segundo grau, irmãos entre si, dois juizes e uma pedagoga, que passaram por um colégio interno, em Caratinga, interior de Minas Gerais. Estes são filhos de uma prima primeira, por sua vez, filha de um tio de Seu Hélio, irmão de seu pai, que tinha uma fazenda perto de Governador Valadares, por onde o pai de Catarina passara e de onde viera para Belo Horizonte. Um desses primos mora em Betim, o outro em Coronel Fabriciano e a pedagoga, em Três Marias. Ainda que Catarina não o tenha explicitado, supomos que ela tenha sofrido uma influência desses primos, semelhante à que ocorreu com Seu Hélio:

“Eu comecei a conhecer meus parente rico, quando eu vim do Estado do Rio, pro norte. Tinha algum que era dono de fazenda, algum que tava estudano em colégio... *Eu comecei a enxergar onde o caminho dum... o caminho pra chegar num grau mais alto*” (grifo nosso).

Ao lado dessas referências facilitadoras, Catarina aproveitou todas as chances que vieram ao seu encontro. Por considerá-las decisivas em função da direção que Catarina escolhera, a de dar prosseguimento aos estudos, destacamos aqui três grandes oportunidades, amplamente aproveitadas por ela, senão, “esgotadas”. A primeira é a de aceitar ir para São Paulo, nas condições em que esse fato ocorreu, o que já foi descrito acima. A segunda relaciona-se com o uso imediato que fizera do diploma de 4ª série que a professora, já mencionada, lhe “dera”. Noutros termos, naquele momento, ela tirou a maior rentabilidade possível do certificado recebido. “Que escola ia me aceitar sem diploma?”, afirma. Finalmente, há que se lembrar do uso que fez da oportunidade de estudar no Colégio Abgard Renault. Nessa escola, ela permaneceu por um período de 8 anos, dos 9 em que cursou ensino regular, antes de ingressar no ensino superior.

Uma família muito presente: a transmissão bem sucedida da “herança” familiar

A família da Catarina, sem ter mobilizado esforços especificamente *escolares*, no cotidiano, revelou uma *presença* sistemática e coerente na educação dos filhos, propiciadora da transmissão de disposições facilitadoras de seu sucesso escolar. As formas particulares e diferenciadas de apropriação dessas disposições por seus irmãos e irmãs que não obtiveram êxito na escola, ou seja, as outras configurações singulares que se produziram no seio dessa família, poderiam constituir-se em objeto de outra investigação.

Ao concluir o estudo desse caso de sucesso escolar, é preciso enfatizar a importância da *presença familiar* na socialização dos filhos. Além de ter vindo à tona, espontaneamente, durante toda a entrevista, Catarina também salienta essa presença.

Ela dá mostras, ainda que de forma indireta, de que essa característica foi facilitadora de sua permanência na escola. No contexto de uma crítica mais geral que faz à ausência da família nos tempos atuais, ela comenta: “hoje a família tá muito ausente... o aluno tá sozinho em casa... a mãe tá trabalhando e o pai bebe; os filhos nem sabem dos desejos e das vontades dos pais”.

Nesse ponto, reportamo-nos a Lahire(1995) que discute a importância da presença dos pais ou de outros membros da família no processo de socialização e, por implicação, de escolarização dos filhos, e enfatiza que as condições em que se dá a transmissão da herança familiar devem se constituir como um traço a ser levado em conta no estudo do sucesso e do fracasso escolar nas camadas populares. Ele afirma, por exemplo, que, mesmo aquelas famílias que detêm as condições culturais as mais compatíveis com as exigidas pelo universo escolar, condições que, em princípio, favoreceriam a escolarização dos filhos, podem abrigar casos de fracasso escolar, quando não mantêm contatos frequentes e duráveis entre seus membros. Ele afirma assim que “o tempo de socialização é uma condição *sine qua non* de aquisição certa e durável de disposições, maneiras de pensar, sentir e agir”(Lahire, 1995, p. 89).

No caso de Catarina, ela afirma que esse seu desejo de conhecer, de estudar, foi aprendido com o pai, deixando perceber que isso se deu por ter ele foi um pai muito presente em sua formação. Num dado momento da entrevista em que Seu Hélio, gabando-se de sua memória, começa a declamar uma poesia de Olavo Bilac, ela argumenta: “um pai que tá ausente, igual a gente vê, tem condições de fazer isso com o filho? “ Extremamente revelador da presença do pai na formação de Catarina, presença física mesmo, e revelador sobretudo da consciência que ela tem desse fenômeno, é esse seu depoimento:

“Desde pequena, lá no mato, à luz de lamparina, à luz da lua, que as vezes a gente ficava no terreiro, papai sentava com a gente, contava as histórias dele, aquele período da guerra, que ele teve quase na guerra, como ele veio da cidade dele... Ele contava, horas e horas. Papai dava muita atenção pra gente... muito carinhoso. É aquele pai que põe o filho no colo e conversa. Minha mãe também é muito assim de conversar, mas não é muito de carinhar, não. Papai é aquele de tocar mesmo, sabe? De aconchegar mesmo, de colocar no colo e

carregar... e explicar a vida como ela é”.

O que se quer salientar nesse ponto, é que a herança possuída pela família de Catarina que, segundo nossas hipóteses, continha elementos socializadores favorecedores de seu sucesso escolar, estava *disponível*. Ou seja, algumas disposições temporais, além de uma moral da luta e da dignidade que, em muitos momentos, parecia uma alternativa privilegiada de sobrevivência, puderam ser efetivamente transmitidas aos filhos, em função, sobretudo, da presença familiar. Esse traço, articulado aos outros acima expostos, configuraria um quadro explicativo do sucesso escolar absolutamente inesperado de Catarina.

CAPÍTULO VI

HELENA:

“meu mundo era muito pequeno; eu queria que ele fosse mais amplo. Aí eu achava que, pelo estudo, eu ia conseguir isto”.

Eu me sentia muito bem, sabe? Me sinto muito bem numa escola. (...) Cada uma delas [épocas escolares] tem coisas boas, viu? (...) Era tudo bom...”

Em dezembro de 1996, nas dependências da Faculdade de Medicina da UFMG, entrevistamos Helena, 29 anos, que concluíra, naquele ano, seu curso médico básico e, acabava de prestar exame no Hospital das Clínicas de Belo Horizonte e na FHEMIG¹, concorrendo a uma vaga para realizar a Residência Médica. Tendo sido reprovada na seleção realizada pelo primeiro hospital e ficado na condição de excedente no segundo, estava se preparando para se submeter a novas provas em meados de 1977. No ano seguinte, em março, entrevistamos sua mãe, D. Marta, em sua residência, situada no Bairro Aarão Reis, periferia de Belo Horizonte.²

A família de Helena possui casa própria, simples, construída numa área que nos pareceu abarcar alguns lotes, mas de propriedade da mãe de D. Marta, onde outras casas também foram construídas por parentes (pais, sobrinho, tio) de D. Marta. A entrada para essa área é identificada por Helena como “beco” e pareceu-nos que este (ou, talvez,

¹ Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais

²Convém esclarecer que, em virtude de problemas de gravação, grande parte da entrevista realizada com D. Marta ficou comprometida. Na tentativa de suprir as lacunas que esse acidente acarretou, buscou-se realizar uma nova entrevista, o que não foi possível. As informações acerca da história dos avós, da família ampliada

todo o espaço da moradia) lhe trazia certo constrangimento, devido a comentários que fizera quando, na saída de sua casa, nos conduzia até o ponto de ônibus.

O pai de Helena, Seu José, que concluiu o curso primário, é aposentado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tendo atuado em feirinhas e matadouros municipais, desenvolveu atividades relativas ao posto de fiscal de saúde. Ele atuou também como comerciante (açougue) e motorista, ao que nos parece, simultaneamente ao seu trabalho na Prefeitura. Nasceu em Conceição do Mato Dentro, cidade do interior de Minas Gerais. A mãe, que estudou até a 3ª série primária, nasceu em Belo Horizonte, no mesmo bairro onde vive até hoje, o Aarão Reis. Quando Helena era criança, D. Marta mudou-se para um bairro vizinho, o Floramar, mas acabou retornando ao lugar de infância.

Os avós paternos de Helena trabalhavam em fazenda no município de Conceição do Mato Dentro. Segundo Helena, gastava-se o que se produzia. Os pais de D. Marta viveram o processo de urbanização do bairro; numa época em que, segundo Helena, este último era ainda “mato mesmo”, aí trabalharam na terra e em pedreiras. A mãe de D. Marta também trabalhou quebrando pedras. Helena refere-se à vida dos avós maternos como de “muita luta”.

Nenhum tio de Helena chegou a níveis mais avançados do processo de escolarização, mas na sua geração, entre os primos, alguns estão alcançando o ensino superior. Um primo de sua idade formou recentemente em engenharia e outros, mais novos, estão tentando vestibular ou fazendo faculdade.

Escolaridade dos irmãos

Helena é a terceira de uma fratria de 4 irmãos; tem dois irmãos mais velhos e uma irmã mais nova. O irmão mais velho tinha 42 anos no momento da entrevista, trabalhava com jogo de bicho e interrompera os estudos na 7ª série do ensino fundamental. O segundo tinha 31 anos, concluíra o ensino fundamental numa escola do bairro e era ourives. Eulália, a irmã caçula, com 26 anos, terminara o 2º grau em contabilidade no

e dos irmãos é que ficaram mais prejudicadas.

IMACO³, uma escola municipal situada no centro da cidade, no final do ano de 1996 e não exercia nenhuma atividade assalariada.

Eulália interrompera os estudos na 7ª série e foi através do ensino supletivo que concluíra a 8ª série, aos 22 anos, aproximadamente. Quando entrevistamos a família, em março, ela estava concorrendo a uma vaga para um cursinho pré-vestibular que a UFMG oferece a preços populares, e ainda não tinha decidido o curso superior que desejava fazer; seguramente não era na área de Ciências Contábeis, conforme comenta Helena. Esta dá algumas explicações para a trajetória escolar acidentada da irmã. Em primeiro lugar, ela afirma que Eulália “não gosta muito de estudar”; em segundo lugar, que ela tivera alguns problemas na escola, como um desentendimento sério com uma professora de inglês, que motivou o seu abandono da escola na 7ª série, apesar de todos os apelos em contrário da mãe. Entendemos que essas “explicações”, no entanto, são apenas a ponta do *iceberg*. A trajetória escolar de Eulália, que poderia se constituir como uma importante fonte de elementos explicativos do sucesso escolar de Helena, tal como percebida a partir dos dados que obtivemos, ficou cercada de indagações. Considerando o contexto socializador dessa família, onde, supomos, as mulheres são mais poupadas, sobretudo no que diz respeito ao trabalho, quais foram os principais traços configurativos de cada uma dessas trajetórias escolares?

Trajетória escolar de Helena: sob o signo da regularidade e do sucesso

Helena não frequentou pré-escolar, porque, segundo D. Marta, não o desejou; ao que parece, fora estimulada a fazê-lo. A 1ª série primária ela cursou num estabelecimento do bairro, próximo à sua casa, a Escola Estadual “Antônio Clemente”. Para frequentar a 2ª série, ela foi transferida para uma outra escola estadual, em função da mudança de sua família para um bairro vizinho, a única mobilidade geográfica empreendida por essa família em toda sua história. Retornando ao bairro de origem no ano seguinte, D. Marta não encontrou vaga na escola estadual onde Helena estudara anteriormente. Através de

³ Instituto Municipal de Administração Contábil. Esse estabelecimento figura entre os melhores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

um cunhado de D. Marta, que era porteiro na Escola Municipal Cônsul Antônio Kadar, Helena foi então admitida nesse estabelecimento, onde cursou a 3ª e a 4ª séries do ensino fundamental. O ingresso de Helena nesse estabelecimento da rede municipal de Belo Horizonte, não foi, na perspectiva de sua mãe, resultado de escolha, mas de falta de alternativas de escolas no bairro, conforme circunstâncias acima descritas. “Não tinha escolha mesmo! Aqui não tem escolhas para eles, não!”, declara D. Marta. Entendemos, no entanto, o que discutiremos adiante, que o fato de Helena ter estudado, desde as séries iniciais, no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, pode ter se constituído como um dos elementos configurativos decisivos de sua bem sucedida escolarização.

As quatro últimas séries do ensino fundamental, Helena cursou num outro estabelecimento, também da rede municipal de Belo Horizonte, a Escola “Carlos Lacerda”, localizada no Bairro Ipiranga, próximo ao Aarão Reis. Esse estabelecimento foi indicado a D. Marta pela professora da 4ª série, com a alegação de se tratar de um “bom colégio”. Helena tinha as seguintes informações acerca do mesmo:

“As pessoas comentavam que essa era uma boa escola e, além do mais, dava bolsa pra um colégio. Naquela época, o colégio municipal era o tchan do momento; qualquer municipal era melhor que um estadual”.

O 2º grau foi cursado no Colégio Municipal Marconi, situado no Bairro Santo Agostinho, região nobre de Belo Horizonte. Tendo sido orientada pela escola onde concluíra a 8ª série, sobre as alternativas para se manter na rede municipal de ensino, optou por prestar um exame de seleção no Marconi, colégio que oferecia um curso técnico em Patologia Clínica, área biológica que, naquele momento, já lhe despertava interesse. Convém salientar que essa escola é altamente conceituada em termos da qualidade do ensino que oferece, encontrando-se, provavelmente, entre aqueles estabelecimentos mais procurados da rede de ensino médio em Belo Horizonte.

Assim que concluiu o 2º grau, aos 18 anos, Helena tentou o primeiro vestibular para Medicina, na UFMG, sem ter frequentado cursinho. Nessa primeira tentativa, foi reprovada, ao que parece, já na primeira etapa. Preparou-se no ano seguinte para novo vestibular de Medicina, recorrendo, então, a cursinho de 6 meses e em caráter extensivo,

para o que conseguiu uma bolsa. Mesmo tendo alcançado melhores resultados na segunda tentativa, foi reprovada na 2ª etapa, segundo Helena, por poucos pontos. Essa segunda reprovação deixou-a “com um pé atrás” em termos de suas possibilidades de fazer um curso superior e, nesse sentido, representou um momento de reavaliação de rumos a serem tomados. Ao final de 1987, com 20 anos, ela tentou o terceiro vestibular na UFMG, mas desta vez para Enfermagem, numa outra estratégia de entrada para a UFMG, oportunidade em que foi aprovada. Helena ficou classificada em 2º lugar no resultado final do vestibular para Enfermagem daquele ano.

Cursados 5 períodos do curso de Enfermagem e perseguindo o projeto de tornar-se médica, Helena conseguiu, através do expediente denominado “reopção”, transferir-se para o curso de Medicina da própria UFMG, que começou a frequentar em 1991.

Apesar de dificuldades, sobretudo econômicas, que também foram apontadas, destacamos da experiência escolar de Helena um traço característico, o da positividade. Por um lado, sua performance escolar, do ponto de vista, tanto de notas, quanto de comportamento, mostrou-se exemplar. Por outro, ela estabeleceu vínculos afetivos importantes no interior da escola, tanto com professores, quanto com colegas.

Qualificamos a trajetória escolar de Helena como um caso de *sucesso* porque, como todos os outros que estamos investigando e conforme os critérios estabelecidos por nós para definir esse termo, representou uma situação de *manutenção no sistema escolar até o ingresso na Universidade* e, nesse caso, em ramo altamente seletivo, a medicina. Sua trajetória escolar foi marcada também por uma *performance* de sucesso, no que diz respeito a seus rendimentos escolares. Excluídas as duas reprovações nos vestibulares para Medicina da UFMG, em nenhum outro momento ela experimentou reprovação, passou por estudos de recuperação ou perdeu uma média sequer. A esse respeito, declara D. Marta:

“Desde o início ela foi ótima aluna! Desde o 1º ano! Ela não quis fazer o pré, não quis de jeito nenhum, mas o 1º ano foi uma beleza! No ginásio... tudo, tudo! Tudo que ela estudou foi muito bom. Foi muito sacrificado, mas foi muito bom! Nunca perdeu uma média!”

Solicitada a avaliar-se enquanto aluna nos diferentes momentos de sua trajetória escolar, Helena assim se define:

“Olha, eu sempre fui aluna quieta da sala. Eu não... evitava conversar, sabe? As vezes até as colegas achavam ruim, sabe? Era tipo assim... timidez em pessoa! Era assim, eu sempre ficava nas primeiras cadeiras... aquilo ali eu prestava atenção *demais*. No entanto, em casa eu não estudava tanto. E assim... eu sempre tive *muito boas notas!* (...) Eu era super quieta. Eu considerava o seguinte: minha mãe sempre falava, não faz bagunça; fica quieta lá que você vai aprender. Eu sempre levava isto a sério” (grifos de Helena).

As situações que se seguem constituem-se como dados que confirmam a informação de Helena ter sido boa aluna. Ela afirma que, na 4ª série, entre outras turmas da mesma série, que eram classificadas como “médias ou atrasadas”, fora aluna da turma “adiantada” da escola. Supomos que, no geral, ela tenha integrado turmas com essa característica.

No interior da UFMG, Helena conseguiu a proeza de uma difícilíssima transferência do curso de Enfermagem para o de Medicina. Em primeiro lugar, a existência de uma vaga para esse curso é raríssima; em segundo, quando essa vaga existe, é muito disputada e é raro que o aluno(a) selecionado(a) seja proveniente do curso de Enfermagem. Alunos dos cursos de Odontologia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Ciências Biológicas e Terapia Ocupacional, candidatos mais frequentes a uma transferência para Medicina, via de regra, concorrem com mais chances de sucesso, em função de sua alta pontuação alcançada nos vestibulares para esses cursos, principalmente os quatro primeiros da listagem acima. Tendo Helena entrado na UFMG pela porta “menor” da Enfermagem, e tendo em vista que são os colegiados de curso que estabelecem critérios de transferências internas, atribuímos o sucesso de seu processo de reopção a um desempenho provavelmente excepcional neste curso. Uma informação fornecida por D. Marta corrobora essa nossa hipótese: “ela foi a única que teve média na turma pra ir pra Medicina”.

Por outro lado, conforme assinalado acima, relações gratificantes e vitalizadoras

com professores e colegas predominaram na experiência escolar de Helena. Quando lhe propusemos que tentasse se lembrar da(s) melhor(es) época(s) de seu passado escolar, ela, por um tempo pasma com a pergunta, demorou a atender nossa solicitação, como se a tarefa de classificá-las lhe fosse difícil. “Cada uma delas tem coisas boas, viu? Mas eu acho que foi o 1º grau. Apesar da escola ser distante lá de casa, que era o único inconveniente que tinha, *era tudo bom!* Os professores ótimos, sabe?”, declara. O 1º grau, identificado por ela com o período de 5ª à 8ª série da Escola Carlos Lacerda, foi, então, apontado como o melhor dos momentos vividos na escola. Do período de 3ª e 4ª série na Escola Cônsul Antônio Kadar, ela tem lembrança de muitos e importantes amigos de infância; Helena declara, inclusive, que uma de suas colegas da escola de medicina “veio de lá”.

É na própria escola e entre seus professores que Helena vai encontrar decisivas referências impulsionadoras de seus investimentos nos estudos. Alguns professores da Faculdade de Medicina ela qualifica como “brilhantes”, referindo-se a eles da seguinte forma: “era como se eu quisesse me espelhar neles; tem uns, nossa, a gente pensa que não existem!”. Do Marconi, ela lembra de uma professora de português que, com frequência, falava: “a mão que toca o violão, se for preciso vai à guerra”. Helena associa o conteúdo dessa fala com uma característica forte que atribui a essa professora; a de uma figura portadora de muita “autoridade”, “muito grande”. Uma professora de matemática de 5ª à 8ª série, assim como a da 4ª série primária, foram particularmente lembradas como importantes incentivadoras da continuidade de seus estudos. A primeira porque costumava apontar, para os alunos em geral, a possibilidade de se vencer na vida através da escola; “esses meninos têm futuro”, afirmava. A segunda foi caracterizada como uma pessoa que “dava a maior força”, sobretudo porque constituiu-se em uma importante fonte de informações acerca de estabelecimentos de ensino considerados de boa qualidade, ainda porque os apontou à sua família, quando esta devia decidir para onde ela iria a partir da 5ª série.

No entanto, Helena viveu também momentos problemáticos em sua passagem pela escola. Quando indagada acerca dos momentos mais difíceis, primeira e rapidamente veio-lhe a lembrança de sua 2ª série primária. Desse período, ela queixou-se basicamente de uma enorme desadaptação à escola e ao bairro e de problemas de

saúde. Via-se frequentemente acometida de crises de amigdalite que, na maioria das vezes, impediam-na de ir à aula. D. Marta ressalta que, nesse período, no trajeto para a escola, Helena, muitas vezes, “ficava de pernas bambas”; nessas ocasiões, elas tinham que parar, descansar e só então, continuar a caminhada rumo à escola. Esse momento, particularmente difícil para Helena, é descrito da seguinte forma:

“A minha escola de 2ª série eu não adaptei. Não adaptei ao bairro, à escola... eu não lembro da professora... não lembro o nome da professora... *É como se eu apagasse isto!* E eu faltava muito. Eu tinha amigdalite constantemente. A professora chegou uma vez a chamar minha mãe e falar com ela que talvez eu ia ser reprovada por frequência. Aí não aconteceu, graças a Deus”(grifo de Helena).

Supomos que as dificuldades apontadas, tanto as especificamente “escolares”, quanto os problemas de saúde, fossem apenas a manifestação mais visível de algo mais profundo. Intrigou-nos, por exemplo, o fato desses problemas acontecerem justamente no momento em que essa família, que teve toda sua história enraizada no Aarão Reis, ter se deslocado para outro bairro, o Floramar.

A entrada para a Universidade representou um grande obstáculo na biografia escolar de Helena. Sua opção por concorrer ao vestibular em um dos cursos mais concorridos e seletivos da UFMG, implicou na quebra da regularidade que até então caracterizara sua trajetória. Ainda que, em momento algum, tivesse pensado em desistir dos estudos, ela declara que a segunda reprovação no vestibular para Medicina, colocou-a “com um pé atrás” em relação à possibilidade concreta de ter acesso ao ensino superior. Daí sua estratégia, bem sucedida, de entrar para a UFMG pela porta do vestibular para Enfermagem, curso que também lhe interessava: “eu queria alguma coisa na área da saúde, fosse enfermagem, medicina...”

Uma vez no interior da Universidade, suas dificuldades foram de duas ordens: econômica e cultural. Para sobreviver na UFMG, e, especificamente, no Curso de Medicina, Helena enfrentou sérios problemas materiais. Como bolsista da FUMP⁴, ela foi contemplada com um subsídio mensal equivalente a $\frac{3}{4}$ do salário mínimo, preços

reduzidos de alimentação e financiamento de até 6 vezes para a compra de livros. Além disso, algumas vezes, recebeu contribuições de “pessoas da comunidade”, ligadas sobretudo à Igreja do bairro, ao que parece. Essa ajuda facilitou-lhe, por exemplo, xerocar livros. Uma professora universitária, sua vizinha e estimuladora de seus estudos, destacou-se como uma figura que muito contribuiu nesse sentido. Por outro lado, ela se coloca como uma pessoa que, quando se fazia necessário, foi capaz de pedir ajuda a pessoas que se mostravam disponíveis. Helena lembra de momentos particularmente difíceis, aqueles em que os irmãos, que ajudavam no orçamento doméstico, estiveram desempregados. Em relação a esses momentos, ela remete-se, muito emocionada, a seu pai: “meu pai... *nossa!* Meu pai que... ele me sustenta, né? “

A percepção de diferenças em relação à maioria dos colegas da Faculdade, em termos de linguagem e de maneiras de se portar, constituiu-se também, logo no início do curso, motivo de desadaptação e sofrimento para Helena. Assim ela expressa esse sentimento inicial:

“Quando eu entrei pra Faculdade, *nossa!* Pra mim era tudo diferente! Eu não conseguia me ver junto daquelas outras alunas. Elas falavam bem, sabe? Eu ainda trago isso de lá; eu não falo o português correto... fico muito na gíria. (...) Eu lembro dos primeiros dias lá no ICB⁵... Aí eu olhava aquilo tudo...meu Deus! Que que eu tô fazendo aqui? Este não é meu lugar, sabe? Mas eu fui enturmando...”

Ela não tinha experimentado antes a vivência desse distanciamento cultural. A explicação que ela própria dá para esse fenômeno é a seguinte: no ambiente da Escola Municipal “Carlos Lacerda”, onde cursara as séries finais do ensino fundamental, os colegas eram oriundos de meios sociais semelhantes ao seu e sua turma de 2º grau, no Marconi, era constituída basicamente de jovens, colegas seus, que vieram do “Carlos Lacerda”.

⁴ Fundação Mendes Pimentel

⁵Instituto de Ciências Biológicas, um dos institutos de ciências básicas da UFMG ao lado do ICBEX (Instituto de Ciências Exatas).

A frequência de estabelecimentos que oferecem ensino de boa qualidade: uma chance bem aproveitada

Levantamos a hipótese de que o fato de Helena ter realizado sua trajetória escolar quase que integralmente em estabelecimentos da Rede Municipal de Belo Horizonte, que se caracterizam por uma forte preocupação em oferecer ensino de boa qualidade, tenha se constituído como um dos decisivos elementos configuradores de sua longevidade escolar. Nesse sentido, entendemos que a entrada para a Escola Cônsul Antônio Kadar, através de seu tio, porteiro dessa escola, representou também para Helena, a porta de entrada para essa rede de estabelecimentos, e que esta tenha se constituído como uma das grandes *oportunidades* de sua vida em termos de escolarização. Supomos ainda, que esse fato representou um trunfo diferenciador entre ela e sua irmã, que realiza um itinerário escolar extremamente acidentado.

O Colégio Marconi, por exemplo, é conhecido por seu grau de exigência e competência em preparar seus alunos para a concorrência do vestibular; por isso tornou-se muito procurado por famílias de classe média. Nesse sentido, o critério atual de admissão dos alunos, através do zoneamento geográfico, facilita a essas famílias o acesso a esse estabelecimento, dada sua localização num bairro de classe média, o Santo Agostinho. Convém ressaltar que, para ter acesso a essa escola, Helena teve que se submeter a um exame de seleção, conforme critério do momento. Consideradas algumas diferenças, sobretudo de localização geográfica, o Colégio Carlos Lacerda é também um estabelecimento de ensino bem conceituado.⁶

Se, por um lado, essas escolas possibilitaram a Helena uma base consistente para entrar num curso de Medicina de uma Universidade Federal, por outro, ela aí se beneficiara também de importantes informações, verdadeiros trunfos para sua permanência no sistema escolar e, mais especificamente, no interior da própria rede

⁶ Segundo informações da diretora do CAP – Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte - , atualmente esse estabelecimento não é mais frequentado basicamente por alunos de periferia, ainda que as imediações do Bairro Ipiranga, região Norte e Nordeste de Belo

municipal de ensino. Indagada, por exemplo, sobre os caminhos que a levaram até o Colégio Marconi, ela responde: “indicação da escola [Carlos Lacerda]; pelo teste de seleção lá [Marconi]”. Quando concluiu a 8ª série, há 15 anos aproximadamente, a Escola Carlos Lacerda ainda não oferecia o 2º grau; mas, ao que parece, foi no interior desse estabelecimento que ela tomou conhecimento dos estabelecimentos da própria rede, para onde ela poderia se encaminhar. Ela cita, na entrevista, todas as alternativas de escolas municipais de 2º grau, sua localização geográfica e as habilitações que ofereciam, quando era o caso. Foi a partir dessas informações que pode optar pelo estabelecimento que formava em Patologia Clínica, o Marconi.

Mas a permanência nessa rede foi uma conquista de Helena. É provável que ela tenha sido facilitada e, sobretudo, estimulada, pelo seu bom desempenho escolar. A forma como passara da Escola Cônsul Antônio Kadar para a Carlos Lacerda, por exemplo, uma das poucas alunas da turma que fora “indicada” pela professora de 4ª série, instiga-nos a levantar essa hipótese. Entendemos que, nesse contexto, “indicar” assume o sentido de informar, incentivar, encaminhar e até estabelecer contatos, como o que se deu com sua mãe. Indagada se apenas ela teria sido “indicada” por essa professora para ir para a Escola Carlos Lacerda, Helena responde: “Não foi só eu, não. Eu lembro de um colega, o (...), que ela também indicou. Éramos até amigos os dois, e os dois foram pro Carlos Lacerda”. Apenas *dois* alunos de sua turma foram “indicados”, então, segundo essa informação.

Em suma, em primeiro lugar, ter tido acesso a esse tipo de escola, constituiu-se como uma oportunidade facilitadora de seu sucesso escolar e, em segundo lugar, sua permanência nesse tipo de escola, de forma interdependente, foi extremamente facilitada pelo uso que ela fez dessa oportunidade. Ou seja, ela rentabilizou ao máximo a chance que teve.

A escola para Helena: espaço privilegiado de realização pessoal

Desde os primórdios de seu processo de escolarização, exceção feita aos momentos problemáticos da 2ª série primária e de entrada para a Universidade, Helena

mostrou-se inteiramente adaptada à escola, fenômeno que aparece com muita nitidez nesse seu depoimento, que se refere à época de sua escola primária:

“Por exemplo, a minha mãe tem um certo medo de tempestade. Então quando tava chovendo muito ela falava, não vai hoje, não! Mas eu ia assim mesmo; eu saía de baixo de qual tempo fosse, eu sempre ia à escola. Eu me sentia *muito* bem, sabe? Me sinto bem numa escola” (acento de Helena).

Alguns efeitos mais palpáveis desse envolvimento pessoal de Helena com a escola, além da assiduidade às aulas, foram os de dedicação aos estudos e, sobretudo, seus resultados escolares satisfatórios. Sua relação com a escola teve, portanto, a marca dominante do interesse e até mesmo da “paixão”; essa disposição “apaixonada” foi construindo-se num crescendo, tal como a imagem de uma bola de neve, conforme sugere esse seu depoimento: “aí depois... fazendo o colégio, o 1º, o 2º grau... é como se a paixão fosse aumentando mais pelo estudo, sabe? (...) eu não queria parar de estudar”. Nesse sentido, ela mantém e aprofunda esse nível de envolvimento pessoal com as matérias de estudo de Medicina: “é uma coisa que eu gosto; gosto tanto, gosto tanto da medicina, que é um prazer tá estudando!

A *luta* pelo conhecimento representou a fonte central de energias para sua mobilização escolar, que se tornou uma atividade prazerosa. O termo *luta*, nesse contexto, carrega o sentido de busca e empenho e não, como estamos tentando demonstrar, de problema e dificuldade. A escola significou para Helena um espaço privilegiado de realização pessoal, um instrumento por excelência da expansão de horizontes. Essa realização pessoal, supomos, implicava, tanto um rompimento com a rigidez e “autoritarismo” da mãe, um problema vital que, ao que parece, ela buscava resolver, quanto uma busca de inserção num espaço social mais amplo. Supomos que esses dois aspectos estiveram intimamente relacionados e podem ser compreendidos no contexto daquela finalidade central: conhecer para ampliar o mundo.

Em relação à mãe, Helena queixa-se basicamente de um excesso de controle sobre dimensões fundamentais de sua vida, como o trabalho, o namoro, as amizades; “eu nunca pude ficar brincando com os vizinhos; eu não fui muito de ter amigas... adolescência, por exemplo, eu não tive uma turma... uma pessoa caseira”, desabafa.

Confirmando esse perfil de Helena, a própria D. Marta declara que só recentemente, por ocasião das comemorações de sua formatura na UFMG, a filha participara de festas. A esse respeito, Helena continua:

“Acho que talvez essa... talvez até um pouco dessa timidez... muito porisso, sabe? Era sempre... não sei... não sei explicar como, mas eu era mais... a palavra não tá me dando na cabeça... [um longo silêncio] É como se ela fosse *autoritária*, sabe?” (grifo de Helena).

No contexto do processo de socialização familiar, Helena destacava, então, a influência forte de sua mãe e, buscando romper com ela, supomos, depositava esperanças de conquista de autonomia em sua afirmação na escola. Seu desejo de ampliação de mundo parece estar relacionado com essa luta por autonomia. Declarando ter consciência de que seu sucesso escolar é sociologicamente atípico, ela tenta explicá-lo por essa atração que sente pela escola, por “essa vontade de estudar”. Ao ser interpelada sobre as possíveis razões para essa “vontade de estudar”, ela reflete:

“(...) Eu queria... eu quero... porque eu achava que o meu mundo era muito pequeno. Eu queria que ele fosse mais amplo. Aí eu achava que pelo estudo eu ia conseguir isto. Foi muito por este lado”.

E continua, descrevendo o que entende por “mundo pequeno”:

“É um mundo que não passa, por exemplo, da casa, alí da comunidade... É como se, por exemplo, um problema internacional não tivesse nada a ver comigo. Meu mundo é aquele ali; só tem a ver comigo, com meu irmão, com minha mãe, com meu pai, acabou... eu não queria só aquilo; eu achava muito pouco. Eu via no estudo uma maneira de chegar lá”.

Se, por um lado, as expectativas que Helena depositara na escola constituíram-se em fonte privilegiada de energias para sua mobilização, por outro, as relações que se estabeleceram entre ela e seus pais através da mediação de seu sucesso escolar, foram

também facilitadoras desse investimento? Que lugar ocupara e sentido tomara o fato de Helena ter ido tão longe nos estudos, ter se tornado médica, nas relações entre ela e seus pais, desarmados da cultura legítima? Mais especificamente, Seu José e D. Marta, do ponto de vista de uma autorização simbólica, teriam facilitado sua travessia para um outro lugar cultural e social? O que faremos a seguir é uma tentativa de pensar essa questão, com as pistas que os dados das entrevistas abriram.

Seu José, figura aparentemente apagada na trajetória escolar de Helena, é percebido por ela como um grande impulsionador de seus estudos. Ao que parece, ela mantinha um importante vínculo afetivo com o pai. Ele lhe oferecera, seja sustentação material, no limite de suas possibilidades, seja uma vitalizadora aprovação simbólica. Quanto a esta última, destacamos dois indicadores. Por um lado, de uma forma mais direta e palpável, segundo Helena, ele expressava desejo que seus filhos vencessem na escola; estava “sempre querendo que os filhos todos estudassem”, ela declara. Por outro, ao estabelecer uma relação prazerosa com o próprio trabalho, com todo tipo de trabalho que realizasse, concluímos que Seu José não se envergonhava de suas origens, de sua história e, portanto, estaria em melhores condições de relacionar-se sem ressentimento e disputa com o processo de emancipação da filha. Assim ela descreve a forma como ele encarava seu trabalho:

“Parece que ele nasceu praquilo que fez, sabe? Meu pai, pra ver ele feliz, é ele tá trabalhando, seja no que for. Agora ele não tá trabalhando em nada [em função de sua aposentadoria] , né? E no caso, ele tá lá com uma enxada, tá capinando o quintal, tá plantando horta... E ele faz assim com o maior prazer!”

D. Marta, apesar de inegavelmente presente em todos os momentos da escolarização da filha, em relação à continuidade de seus estudos para além do 2º grau, não se envolveu sem ambivalências e reticências. Helena viveu situações ligadas ao seu movimento de emancipação cultural e social, no bojo das quais, decisões e iniciativas que tomara foram objeto de interferências limitadoras por parte de sua mãe. Dois pontos nos instigam a afirmar essa ambivalência de D. Marta.

Primeiro, no que dizia respeito a uma autorização simbólica materna para que

Helena avançasse nos estudos, D. Marta, reiteradamente, colocara interdições. Nesse sentido, Helena fornece algumas falas de sua mãe que, ao nosso ver, explicitam essa atitude. Quando ela concluiu o 2º grau: “ah! Já chega! Moça não precisa estudar muito não!” E Helena continua descrevendo situações onde esse ponto é ressaltado. No contexto da entrevista em que abordava os momentos em que os pais estiveram mais próximos de seu processo de escolarização, num discurso entremeado de silêncios, ela aponta: “minha mãe era preocupadíssima era mais com o 1º e o 2º grau, que depois disso, ela já achava que não precisava mais, né? Agora aqui... já na Faculdade... na Faculdade...” Quando foi reprovada no vestibular, sua mãe voltara a insistir: “não te falei? Não precisa fazer isto! Arranja um serviço! Tem gente tão bem!” Insistindo em colocar limites, num momento em que Helena já cursava Enfermagem na UFMG, D. Marta lembrava: “quando terminar... já chega!”

Segundo, em relação à opção pela Enfermagem feita por Helena, a mãe demonstrara logo sua desaprovação e insatisfação, confirmadas pela própria D. Marta, e cujas razões não ficaram muito claras. A filha declara que a mãe agia de forma preconceituosa com a enfermagem. Por mais que Helena lhe fornecesse esclarecimentos, a mãe insistia em associar o trabalho do profissional de nível superior em enfermagem, com o de auxiliar de enfermagem, argumentando: “minha filha, você vai estudar 4, 5 anos, para dar banho em paciente, aplicar injeção?” De viva voz, D. Marta expressa esse “desgosto” em relação ao fato de sua filha estar cursando Enfermagem. Indagada sobre seu sentimento em relação à aprovação de Helena no vestibular para essa área, ela responde, num tom próximo ao de conformação, sem entusiasmo, contradizendo, através do gesto, sua própria fala: “uai, eu achei bom dela ter passado no vestibular, né? Eu fiquei entusiasmada...”.

Inteira e oposta foi a expressão de seu sentimento acerca da passagem de Helena para a Medicina: “ah! Eu achei melhor! Eu acho que o médico é bem mais... superior a uma enfermeira! Eu achei muito bacana quando ela passou pra Medicina! Aqui no bairro, a única que passou pra Medicina foi ela!” No contexto de seu depoimento sobre as atitudes de maior ou menor aproximação dos pais nas diferentes fases de sua escolarização, Helena descreve como Seu José e D. Marta reagiram à sua transferência para o curso de Medicina:

“Depois disso, parece que eles tavam caminhando junto comigo, que estavam estudando junto! É como se eles tivessem realizando alguma coisa *pra eles!* Eles estão vendo isto em mim. Eles estão formando agora! Eles falam assim com orgulho! Nossa!” (ênfase de Helena)

O fato de D. Marta, diferenciando de forma hierárquica os cursos de Enfermagem e de Medicina, permanecer indiferente à provação de sua filha no vestibular para Enfermagem, um curso que ela considerava “inferior”, despertou-nos curiosidade. Não tendo, no entanto, dados suficientes para elaborar hipóteses mais consistentes a esse respeito, perguntamos qual seria o sentido dessa “desvalorização” atribuída ao curso de Enfermagem. Helena já não teria dado um passo importante, improvável para ela de partida, ao ser aprovada num vestibular, mesmo sendo o de Enfermagem e numa Universidade como a UFMG?

Em suma, ainda que a continuidade dos estudos para além do 2º grau, tivesse sido decisão e iniciativa *de Helena*, a realização de seus estudos universitários tornou-se um valor também para seus pais, embora atravessado pelas ambivalências de D. Marta em relação ao Curso de Enfermagem.

Essas atitudes reticentes da mãe, provavelmente constituíram-se em fonte de dificuldades subjetivas para Helena, ainda que não chegassem a arrefecer seu envolvimento com os estudos. Supomos que os outros elementos que compõem o quadro explicativo de seu sucesso escolar, implicaram em que, apesar das ambivalências da mãe, ela tenha vivido seu movimento de emancipação, isenta do sentimento de transgressão. Supomos, portanto, que, simbolicamente, ela se autorizara a distanciar-se dos pais.

Essa hipótese fundamenta-se, sobretudo, no reconhecimento, por parte de Helena, da legitimidade da história dos pais. Por exemplo, o fato de ter constatado a instalação de um distanciamento cultural entre ela e os pais, não implicou em que ela desejasse ou tentasse mudá-los. Esse distanciamento ficara evidenciado, por exemplo, no momento em que vivera outro tipo de distanciamento, o do confronto de diferenças

sociais quando de sua entrada para a UFMG. Os pais, não sendo seus interlocutores privilegiados nesse momento, ela se sentira, tanto estranha no ambiente universitário, quanto sozinha em família. Na oportunidade, buscara contato maior com uma amiga do bairro, do que com os pais ou irmãos. Ela afirma que “evitava conversar com os pais sobre isso”. Sobre sua resolução de respeitar o modo de pensar e viver dos pais, ela comenta:

“Tem coisas que o mundo [dos pais] tá muito restrito. Agora, que tem muita diferença, tem! A gente... não sei... é muito diferente!” (...) Aí as vezes a gente pára, conversa. Meu pai mesmo, ele é muito de questionar algumas coisas; política, por exemplo. Aí sento, converso com ele, digo que é diferente, procuro entender. Mas eu não fico muito de querer... não exijo deles que eles me acompanhem, por exemplo. Eu prefiro respeitar até onde eles foram, porque... não sei... eles já tão, meu pai, por exemplo, já tem 70 anos, né?”

Ao legitimar a história dos pais, Helena poderia estar se autorizando a diferenciar-se e distanciar-se deles; ou seja, ela poderia tornar-se outra sendo sempre a mesma, pois sua origem seria sempre um importante ponto de ancoragem.

Um horizonte temporal ampliado: alvos que se transformaram em degraus

Sabe-se que o horizonte temporal distendido, condição facilitadora de sucesso escolar nas camadas populares, não se instala no vazio. No início de sua escolarização, não se colocava para Helena a realização de estudos prolongados. Seu horizonte foi se ampliando gradualmente, no contexto de uma intrincada interdependência de fatores, tais como: uma importante sustentação familiar, tanto material, quanto moral, e o próprio sucesso escolar, que autorizava, a cada vitória alcançada, o estabelecimento de novos alvos.

A conclusão do 2º grau estava colocada como objetivo familiar a perseguir,

conforme deixa claro D. Marta, e Helena o confirma. Pareceu-nos que algumas práticas familiares de investimento na escolarização dos filhos, centradas na figura da mãe e concentradas nas séries iniciais, visavam esse patamar, que deveria ser assegurado para todos os filhos. Essa mobilização traduzia-se, por exemplo, na frequência a todas as reuniões escolares, no acompanhamento diário das idas e vindas da escola.

Por que então os irmãos de Helena teriam tido destinos escolares tão diversos? Por que os mais velhos, homens, não chegaram sequer a iniciar o 2º grau? O fato de serem os mais velhos e/ou homens, no contexto específico da história dessa família, teria contado? Por que Eulália, submetida a condições de socialização feminina semelhantes às de Helena, embora tendo avançado nos estudos em relação aos homens, vive uma trajetória acidentada? Ao tratarmos dos outros elementos que configuram a trajetória singular de Helena, apontamos algumas contribuições que, supomos, podem esclarecer essa diferenciação intra-familiar de destinos escolares, mas que permanecem indagações.⁷

Reafirmando a hipótese de que Helena contava com uma base onde apoiar o *ser possível* estudar, tomamos também duas dimensões do processo socializador que ocorria no seio dessa família, como referências. Em primeiro lugar, até onde os dados nos indicam, a família de Helena apresenta-se bem estruturada, no que diz respeito a uma ausência de conflitos internos entre os pais. Percebe-se uma significativa coesão entre eles acerca da educação e, mais especificamente, acerca do significado da escolarização para os filhos, embora diferentemente engajados no processo. A respeito do pai, Helena deixa o seguinte depoimento: “meu pai era como se estivesse desligado; mas ele queria saber sempre se passou de ano”.

Essa dimensão da socialização familiar de Helena, nos faz lembrar um dos perfis de sucesso escolar investigado por Lahire(1995), identificado como “aqui, tudo é ordem e regularidade”. O autor argumenta que, nessa configuração familiar, apesar dos obstáculos linguísticos, materiais e culturais, um *ethos* familiar de conjunto muito coerente, “parece ser a chave da interpretação” do sucesso escolar do filho. O estilo familiar em questão caracteriza-se por: uma inculcação difusa, mas sistemática de um *ethos* ascético,

⁷ Não fossem as lacunas que o problema na gravação da entrevista com a família - acima anunciada - acarretou, provavelmente, poderíamos compreender um pouco melhor esse aspecto do quadro familiar e, quiçá, levantar dados complementares para a compreensão do caso de Helena.

racional; um modo familiar de comportar-se que repousa na auto-disciplina; regularidades nas práticas familiares cotidianas, sobretudo no que diz respeito a horários; ordem e clareza no apartamento onde mora a família. Guardadas as especificidades de cada caso, o que se ressalta é a noção de *ordem*, que na configuração familiar de Helena, materializa-se numa ausência de conflitos intra-familiares, ou, num “*ethos familiar de conjunto muito coerente*”.

Em segundo lugar, havia um princípio educativo familiar, defendido e *exigido*, sobretudo por D. Marta, e que Helena incorporara seriamente: “ou estuda, ou trabalha”, (e ainda, “ou estuda, ou namora”). “Ou você faz uma coisa, ou você faz outra; senão, você não vai fazer a duas coisas direito”, era como ela traduzia o princípio que norteava essa orientação. Ainda que, da parte de Helena, essa norma se tenha sido percebida também, como uma prática autoritária, acreditamos que esta tenha facilitado sobremaneira a dedicação aos estudos e a construção das bases de um horizonte temporal distendido. Convém lembrar que também Eulália, aos 26 anos, ainda não trabalhara, tendo as condições de ser uma estudante em tempo integral. Essa sustentação familiar da *liberação do trabalho*, atípica para as camadas populares, implica nas seguintes consequências: traz subjacente a idéia de valorização da escola e, para as condições materiais de vida das camadas populares, constitui-se para os filhos como um indicador de que é ou pode se tornar *possível* permanecer na escola.

Outro ponto onde Helena pôde ancorar sua crença no *ser possível* foi o próprio sucesso escolar. É como se uma espécie de lógica do sucesso se instalasse: uma vitória parcial apontando alvos à frente. No ponto de partida, ela não vislumbrava a possibilidade e, provavelmente, nem se dera como interesse, ir tão longe, como foi, nos estudos. Remontando às suas perspectivas escolares colocadas por volta de sua 4ª série primária, ela afirma: “nem passava pela minha cabeça [tornar-se médica]...pensei assim..., pôxa, meus irmãos não estudaram, né? Talvez eu vá pelo mesmo caminho; termine o 2º grau e vá trabalhar”. Conforme enfatizado anteriormente, o engajamento escolar de Helena construiu-se num crescendo, ao ponto de ultrapassar as expectativas dos pais, a partir do 2º grau. Fazer o curso superior foi, então, decisão e iniciativa *sua*.

A “comunidade” católica do bairro: referência importante de um universo exterior à família

Embora Helena tenha vivido extremamente circunscrita ao espaço doméstico e no meio familiar tenha encontrado suportes e referências fundamentais para a construção de seu sucesso escolar, de alguns universos exteriores, se originaram outros apoios e, supomos, referências importantes. A “comunidade” católica do bairro representou para ela e sua família um desses espaços. O que os depoimentos, tanto de Helena, quanto de sua mãe ressaltam é que um grupo de pessoas ligadas à Igreja do Aarão Reis, em alguns momentos, contribuiu materialmente para que ela pudesse ter acesso ao material necessário a seu curso de Medicina. A esse respeito, Helena comenta:

“Por exemplo, lá na comunidade mesmo, as vezes eles ajuntavam, faziam tipo uma... ajuntavam umas 5 pessoas... a Maria Clara⁸ e mais algumas pessoas lá da Igreja... eles me davam dinheiro; dava pra tirar xerox de livros, né?”

Ao que pudemos perceber, Helena se envolvera, de uma forma ou de outra com esse grupo, ainda que não tenhamos dados suficientes para conhecer melhor a natureza de sua inserção nele. É possível que a solidariedade material que as pessoas do grupo lhe prestavam, fosse decorrência de um nível de envolvimento mais aprofundado por parte dela e/ou de sua família. Laurens(1992) mostrou que, entre as características sociais ou fatores de sucesso que diferenciaram os sujeitos de sua investigação, estava o ativismo religioso católico dos pais. Para D. Marta, “a Igreja” constitui-se numa importante referência; seu depoimento aponta nessa direção:

“Todo mundo aqui gosta dela... (...) Aqui na Igreja... Ih! Meu Deus do céu!

⁸ Nome fictício de uma professora universitária, vizinha de Helena, que participava de um grupo ligado à Igreja Católica do bairro. Supomos, no entanto, que a influência dessa professora em seu destino escolar, tenha ido muito além dessa contribuição material.

Quando nós fez a festa dela [de formatura], o pessoal da igreja foi em peso! (...) Padre também foi... é! Padre também foi! A comunidade quase toda. Lá no Mineirinho!

Em síntese, ao que nos parece, é que a escolarização de Helena pode ter se beneficiado, sob formas que não se conseguiu identificar, da convivência (militância?) com esse grupo. Seja enquanto uma fonte estimuladora para a continuidade dos estudos (uma pessoa que se distinguiu no bairro por essa razão), seja através de possíveis influências específicas de pessoas isoladas, como a do padre e a de Maria Clara.

CAPÍTULO VII

ÂNGELA: “sem olhar pra trás”

“...a nossa família, lá na realidade nossa, na região ali, é tida assim como um pouco fora da realidade; sabe... porque... poucos dos que moram lá saíram pra estudar... E é assim, a gente nem sabe exatamente porque saiu. (...) a gente poderia muito ter ficado lá.”

Ângela é aluna do Curso de Psicologia da FUNREI¹. Realizamos com ela duas entrevistas: a primeira, em junho de 1996, quando ela cursava o 5º período, e a segunda, em março de 1998; ambas nas dependências da própria Faculdade. O caminho que nos levou até ela foi uma lista de 40 bolsistas de trabalho, selecionados no ano de 1996 através do SEAPE-FUNREI². Nesse ano, o valor dessa bolsa era de R\$ 70,00 (setenta reais). Na verdade, desde 1994, ano em que entrou para a faculdade, ela concorria a esse tipo de subsídio.

Ela prestou apenas um vestibular nessa Instituição, no final do ano de 1993, com 19 anos. Nesse mesmo ano, submeteu-se a um outro vestibular, também para psicologia, na UFJF³, mas não foi aprovada.

Seu Vicente e D. Helena, pais de Ângela, são proprietários de um sítio,

¹ Fundação de Ensino Superior de São João del Rei - Instituição Federal de Ensino Superior.

² Serviço de Proteção ao Estudante da FUNREI

denominado “Água fria”, situado em Florália, distrito de Santa Bárbara, cidade que fica a 100 km de Belo Horizonte. “Água fria” fica a 20 km de Santa Bárbara e a 8 km de Florália e cujo acesso, depois de Santa Bárbara, é por estrada de terra. Considerando dificuldades de distância e acesso à casa de seus pais no sítio, Ângela articulou um encontro nosso com eles, para uma entrevista, aproveitando uma vinda deles a Belo Horizonte para exames médicos, em setembro de 1996. A entrevista realizou-se no apartamento de uma de suas irmãs, em Belo Horizonte, que fazia, naquele momento, residência médica, depois de haver concluído seu curso de medicina na UFJF, em Juiz de Fora. Pareceu-nos que essa irmã dividia com amiga(s) esse apartamento.

Apesar da total disponibilidade de Seu Vicente e D. Helena em nos receber e informar, a entrevista se desenrolou num clima de “pressa” de nossa parte. Chegando na hora combinada, eles ainda não estavam em casa; tinham chegado de viagem aquela tarde e ido ao consultório médico com a filha. Quando chegaram, por volta de 18 horas, anunciaram que teriam que jantar às 19 horas para fazer exame de sangue no dia seguinte bem cedo. Mesmo insistindo para que jantássemos com eles e depois continuássemos a entrevista, senti-me constrangida em aceitar o convite. Resolvemos, então, encaminhar o processo de entrevista nas condições de tempo de que dispúnhamos.

Ângela tem 11 irmãos (4 mulheres e 7 homens), sendo 9 do primeiro casamento de seu pai, e 3 do segundo. Ela é filha do Seu Vicente com a atual esposa (a primeira é falecida) e penúltima na ordem geral dos filhos. Seus irmãos “por parte de pai e mãe” eram, portanto 2; a mais velha fazia residência médica em Belo Horizonte, e o mais novo ingressara naquele ano, 1996, na UFV⁴ como estudante de agronomia.

Os pais de Ângela sempre extraíram da terra o sustento da família. Plantam milho, feijão, cana-de-acúcar; vendem produtos do quintal, como laranja e banana; criam vacas, produzem queijo, rapadura e cachaça. O pai destaca que a melhor fonte de renda sempre foi a produção de rapadura e cachaça: “nunca dispensei foi do meu engenho, o que me

³ Universidade Federal de Juiz de Fora

valeu...a rapadura e a cachacinha...”.

O trabalho no sítio sempre foi realizado pelos membros da própria família: pelo o pai e seus filhos homens. Apenas em situações muito excepcionais, Seu Vicente se utilizou de mão-de-obra externa, paga. Em diferentes momentos da entrevista, ele fala de como esse trabalho foi e continua sendo árduo: “a luta é dura porque eu pego pesado até hoje; (...) minha luta é trabalho na roça”.

Ele recebe também um salário de aposentadoria, cuja fonte não ficamos conhecendo; provavelmente do FUNRURAL⁵. A mãe de D. Helena, que viveu seus últimos anos na casa da filha, dividia seu salário de aposentadoria com gastos da casa, assim como com despesas de estudos dos netos. Ângela faz uma estimativa da renda mensal média da família em torno de 3 a 4 salários mínimos. Ela afirma: “a gente sobrevive com dificuldade”. D. Helena, por sua vez, caracteriza a renda familiar como “mínima”.

Um elemento importante de caracterização da situação econômica da família, está nas estratégias familiares de gerenciamento das dificuldades de manutenção financeira dos estudos, incluindo aí os próprios filhos. O significado da bolsa de trabalho de Ângela, por exemplo, ilustra uma situação desse tipo. Em São João del Rei, ela morou inicialmente numa pensão e depois em república. Nos primeiros meses de permanência nessa cidade, quando ainda não contava com a bolsa, vivia com, aproximadamente, um salário mínimo, enviado pela família. No entanto, a quantia de R\$70,00 que passou a receber via bolsa de trabalho, passou também a representar para ela uma parcela “essencial” do dinheiro com o qual se mantinha em São João del Rei, a partir do momento que seu irmão mais novo fora aprovado no vestibular em Viçosa; “de extrema necessidade mesmo”, afirma. Apesar de ter conseguido alimentação e moradia gratuitas na UFV, ele iria depender de “dinheiro extra” de seus pais. “Quando eu tenho [dinheiro], minha mãe pode me mandar menos dinheiro, fica menos sacrificante para ela”, diz Ângela. Entendemos, então, que, naquele momento, o possível para seus pais era completar suas despesas em São João del Rei e as do irmão em Viçosa. De forma

⁴ Universidade Federal de Viçosa

⁵ Fundo Rural de Aposentadoria

semelhante foi a sobrevivência financeira da irmã que estudou em Juiz de Fora, sobre o que a mãe fala:

“... nós mantendo, né? [a filha em Juiz de Fora] ... mas mesmo assim houve dificuldade. Não é assim “me dá que eu preciso”. Ela tinha que economizar muita coisa. Ela vinha em casa, levava sacola pesada pra favorecer lá. Tudo isso ela enfrentou lá.”

Todos os 3 filhos mais novos, mesmo frequentando faculdades públicas federais, de uma forma ou de outra buscavam alternativas para minimizar os custos de sua manutenção fora de casa. Manter filhos em faculdade particular, era impensável, então, para Seu Vicente e D. Helena. Ele declara que a sorte dele foi ter filhos sadios; isto é, só foi possível “sustentar” financeiramente a escola de filhos, porque ele não teve que gastar com problemas de saúde. Este último ponto mostra a fragilidade dos trunfos de que dispõem as camadas populares para escolarizar seus filhos. Qualquer abalo que se instala, rompe com uma situação de “normalidade” possibilitadora do processo.

Os avós de Ângela, tanto maternos quanto paternos, eram de origem camponesa. Os pais de D. Helena possuíam uma terra no município de Rio Piracicaba, perto de Santa Bárbara, adquirida através de herança dos pais. Seu Vicente identifica seu pai como “autônomo, simples lavrador” e, sobretudo, como “inteligente”. Ser inteligente, para ele, está relacionado ao fato dele ter exercido a função de examinador em escolas, apesar de “não ter seguido estudo; não chegou a ter diploma de 4º ano”. “Naquele tempo não era provas de aula”; afirma. Quanto à avó materna de Ângela, ela “sabia pouco, não era uma pessoa adiantada”, mas, mesmo assim, era chamada para dar aula, conta D. Helena. Ela própria, D. Helena, assim como seus três irmãos, estudaram até o 3º ano primário.

Seu Vicente identifica seu pai como um “grande fazendeiro” do município de Alvinópolis, distrito de Fonsecas; uma fazenda afastada, longe da cidade. Sobre o tipo de formação e instrução que ele e seus 12 irmãos receberam da família, ele diz:

“Meu pai não instruiu a família, não estudou ninguém; escolas ruinzinhas... Ensinou muito bem os filhos foi a trabalhar; serviço pesado, lavoura mesmo. Não tinha empregados. Só recebemos estudozinho de 3º ano (risos...) Minha mãe não tinha nenhum estudo. Meu pai tinha um estudozinho, porque ele era muito inteligente. Naquele tempo não existia escolas naquelas fazenda. Muito longe, não teve condições de instruir a família”.

As lembranças que os pais de Ângela têm de sua experiência escolar não são muito felizes. D. Helena, apesar de ter aprendido “mais fácil e mais depressa” que seus irmãos, enfatiza a dimensão negativa da organização escolar multisseriada. Seu Vicente afirma não ter tido vontade de estudar mais, porque “a situação não animava sair”; a escola era para ele “ruinzinha”.

Quanto aos sobrinhos de D. Helena e Seu Vicente, primos de Ângela, portanto, nenhum empreendeu uma escolarização prolongada, nem ao menos até à conclusão do 2º grau. Ângela e seus irmãos é que inauguraram, nessa família, casos de longevidade escolar.

O passado escolar de Ângela

Ângela cursou até à 8ª série, uma mesma escola municipal, em Florália, não tendo frequentado escola para fazer o pré-escolar e o 1º ano. Dada a distância que tinha que percorrer diariamente para ir à escola, a solução adotada por seus pais para que ela e suas irmãs estudassem, era “sair” e morar fora com outras famílias; só vinham em casa nos finais de semana. Em Florália faziam o 1º grau, e na cidade de Santa Bárbara, o 2º. No que diz respeito a essa questão, seus pais dispensavam um tratamento diferenciado aos filhos e filhas. Os homens tinham que ir e voltar a pé para a escola, diariamente. Ângela explica esse tipo de tratamento concedido aos irmãos e descreve sua caminhada diária da seguinte forma:

“... tinham que trabalhar na roça; tinham que ajudar meu pai. (...) tinham que andar um tantão pra estudar, enquanto estavam no 1º grau. Depois que saíram, eles se viraram... em todos os sentidos, todos os níveis...que homem... existia uma visão assim machista em cima disto...homem tem que se virar. Mulher é mais vulnerável... mulher não pode andar muito pra ir pra escola, porisso a gente tinha que morar fora... Os homens lá em casa, todos, eles andavam 16 km pra estudar todos os dias, pra ir e voltar. É muita coisa. E iam assim... de madrugada... Teve uma época que estudavam à noite, iam e voltavam, entendeu? “

Ângela entrou para a escola aos 8 anos, porque seus pais entendiam que antes dessa idade era muito cedo para sair de casa. Ela aprendeu a ler e a escrever com sua irmã imediatamente mais velha (a da segunda família, estudante de medicina); só então é que foi matriculada na escola. Por concessão feita pela diretora da escola de Florália, tanto para ela naquele momento, quanto para suas irmãs mais velhas em momentos anteriores, foi admitida diretamente no 2º ano. A condição para esse ingresso em condições especiais, era que fosse feita uma avaliação da leitura e da escrita.

Durante os 7 anos que esteve estudando em Florália, morou com uma família, cujas características parecem ter exercido uma influência significativa na história escolar de Ângela e de suas irmãs que por lá passaram. Era uma família com prestígio no “lugarejo” de 1000 habitantes, aproximadamente; uma família “que opina forte nas coisas, que tinha uma voz de comando, que o que falava era lei”. A dona da casa, madrinha de Ângela e de quase todas as suas irmãs, era professora primária, dona do cartório e também escritã. Teve um filho que se formou advogado e uma neta que chegou a fazer doutorado nos Estados Unidos no campo das Ciências Biológicas. Ângela declara que, do ponto de vista subjetivo, viveu aí momentos tensos. Discutiremos esse ponto mais à frente.

O 2º grau (1989-1991), com habilitação em contabilidade, foi cursado numa escola pública municipal de Santa Bárbara. Nesse período, ela morou com uma irmã (apenas por parte de pai) que estava recém-casada e com quem teve uma convivência extremamente conflituosa. Também nesse período, ela trabalhou, como balconista, numa locadora de

vídeo, por um tempo de 1 ano e 8 meses.

No 1º semestre de 1992, quando já havia concluído o 2º grau e tendo em vista que a cidade não oferecia possibilidades de continuidade dos estudos, “pra não ficar sem fazer nada”, começou a frequentar o curso de magistério. Não vislumbrava, naquele momento, condições de sair de lá para buscar níveis mais avançados de estudos. Apesar disso, só “aguentou” o 1º semestre do curso. Seus interesses em relação aos estudos e à vida em geral, já apontavam para outras direções:

“(…) eu precisava era sair mesmo...continuar meus estudos; (...) minha meta não era aquilo. Aí chegou uma hora que não deu mais. Eu não tava dando mais conta. Aquilo alí tava me sufocando; eu não tava me dando com o curso”.

Em julho daquele ano, Ângela tomou a decisão de sair de Santa Bárbara para tentar continuar os estudos. Foi então morar com sua irmã, que, naquele momento, terminava o curso de medicina na UFJF, em Juiz de Fora. Seu propósito era “tentar trabalhar” para se auto-sustentar, fazer cursinho e “tentar vestibular”. Mudou-se para Juiz de Fora em setembro de 1992. De setembro daquele ano a janeiro do ano seguinte, ela ficou “só morando” lá; isto quer dizer, sem trabalhar e sem estudar. Em 1993, frequentou cursinho à noite e trabalhou num escritório de terraplanagem durante o dia. Por volta do mês de setembro desse ano, tendo ficado muito difícil conciliar trabalho e estudo, abandonou o trabalho. Nesse período de final do cursinho, foi mantida pelos pais. No geral, os tempos de Juiz de Fora foram para ela muito difíceis, embora, segundo ela, tenha tido muita ajuda da irmã, mais do que no momento de sua ida para São João del Rei, quando o apoio foi mais (ou “apenas”?) de natureza moral. Seu pai, a respeito dessa fase, fala que ela se manteve “segurano pelas teia de aranha”.

Dentre as dificuldades escolares de 1º e 2º graus encontradas, salientamos o que segue. Em primeiro lugar, apesar de não ter sofrido nenhuma reprovação, e justamente nesse fato assenta-se seu *sucesso escolar*, ela teve alguns momentos de baixo rendimento: “eu perdia média... eu perdi muita média... matemática... eu nunca gostei muito, entendeu?” Do curso primário especificamente, ela lembra de um “problema sério”

que enfrentou, por volta do final do 3º ano, início do 4º, com sua “caligrafia e coordenação motora”; não conseguia fazer letra cursiva, tinha a letra “horrrível, muito ruim mesmo”. Algumas professoras queriam até voltá-la para a série anterior, mas acabou não sendo reprovada. Esse fato ela explica por não ter feito pré-escolar e nem 1º ano na escola. Em segundo lugar, o fato de ter que morar fora de casa para estudar, desde os 8 anos, não deixava de lhe trazer grandes dificuldades: estava sempre dependendo de pessoas e famílias, enfrentando conflitos de convivência. Embora afirme que esse tipo de problema não tenha afetado seu rendimento escolar, em alguns momentos deixa subtendido que, de alguma forma, as “baixas” de rendimento que teve, a ele estiveram relacionadas.

Finalmente, aparecem os problemas de confronto social. Ângela viveu a diferença social na escola sob o signo da ambiguidade. “A gente não se sentia de todo desvalorizada”, afirma. De um lado, o sentimento de desvalorização, de ser “pior”: por ser “da roça”, pela forma de vestir, por ter pais pobres... De outro lado, a existência de um espaço de afirmação, que num certo sentido, fazia a balança pender para um outro lado, chegando, inclusive, a criar rivalidades com os colegas. Camus, (1994), em sua autobiografia intitulada *El primer hombre*, relaciona sua vivência escolar com o sentimento de *separação*, vivida fora da escola, a partir do seu portão, quando os distintos grupos de colegas dirigiam-se para os seus bairros, e não de *inferioridade* no interior da sala de aula. Ela fala também de um espaço de afirmação, criador de rivalidades com os colegas, que, no caso dele, situava-se no campo da inteligência e da agilidade nas atividades físicas. Esse autor qualifica essas competências como “verdadeiras cartas de trunfo”, relacionando aquelas ligadas à inteligência com “ortografia imperturbável, segurança nos cálculos, memória exercitada e respeito por todo tipo de conhecimento”.

Ângela destacava-se de uma forma diferente de sua irmã médica, que era “vedete” pelos seus resultados escolares, aluna nota 10. O espaço de afirmação de Ângela era nos eventos gerais da escola:

“Se tinha auditório, a gente sempre tava lá...tipo assim... evento na escola... fazer uma poesia pra diretora. Eu lembro que fiz isso um monte de vezes... Eu

ia assim... achava o máximo! Eu falava as coisas, eu me expressava. (...) A gente usava isso pra se firmar no que a gente não conseguia se firmar, entendeu? (...) A gente se afirmava na aprendizagem sobre todas as outras pessoas. É como se alguém desse o tapete e tirasse, entendeu?”.

Ângela lembra que sua irmã, apesar de ser destaque inquestionável na escola, em termos de seus resultados escolares, também queixava-se de um sentimento de menos valia muito forte, tanto no Colégio de Santa Bárbara, quanto em Ipatinga, onde ela fez o 2º grau. “A gente cresceu muito com isso na cabeça; que a gente era pior”, declara. No entanto, sua ênfase é no caráter *ambíguo* das vivências.

Nos chamou a atenção o fato de Ângela não fazer nenhuma menção a *aspectos positivos marcantes*, quando descreve seu passado escolar. Ela não aponta nenhuma professora ou professor que, de alguma forma, tenha sido referência importante, nenhum acontecimento ou momento significativo, nenhuma matéria de estudo de preferência. Ela mesma afirma: “eu sempre trabalhei em cima do normal; nunca ia muito além do normal”. Indagada sobre sua melhor fase de escola, ela responde a essa pergunta de uma maneira vaga:

“Que eu fui melhor? Foi no meu ginásio, eu acho. Porque até a 4ª série...eu não me lembro muito... mas eu acho que o melhor foi o meu ginásio e depois o 3º ano[2º grau] também. Eu lembro que no 2º ano [2º grau] eu tive muitos problemas...andei perdendo média... e eu falei que no 3º ano eu nunca mais ia perder média. Eu lembro que o 3º ano meu foi muito bem, sabe? Eu creio que foi o ginásio e depois o 3º ano. Foi uma época que eu me conscientizei... da realidade que eu tava vivendo... que eu tinha que levar mais a sério...”

A escolarização dos irmãos: um quadro excepcional

Dos 11 irmãos de Ângela, 5 alcançaram o nível superior de instrução, 3 mulheres

e 2 homens, especificados a seguir, pela ordem de nascimento. A 5ª filha, formou-se em Serviço Social, em São Paulo, depois de tornar-se freira e fazer, também no convento, o 2º grau; o 6º filho, tornou-se engenheiro mecânico pela Faculdade de Coronel Fabriciano, tendo cursado o Senai; a 9ª, cursa ainda Pedagogia (não sabemos onde); a 10ª na ordem geral dos filhos, e 1ª da segunda família, cursou medicina na UFJF, tendo feito o científico em Ipatinga; e o 12º, estuda Agronomia em Viçosa, e fez o 2º grau em Santa Bárbara. No total, incluindo Ângela, 6 membros da fratria tiveram acesso ao 3º grau.

Dentre os outros 6 irmãos, 2 concluíram o 2º grau (o 4º filho, técnico em contabilidade; e a 8ª filha, professora primária); 2 alcançaram o final do 1º grau, todos os dois pela via do Supletivo (o 2º filho, “bem empregado” em Ipatinga; o 7º, que trabalha na Vale do Rio Doce em Itabira); 2 conseguiram chegar apenas até à 4ª série primária (o mais velho, operário da Vale do Rio Doce, em Ipatinga; o 3º, operário da Magnesita, em Betim).

Esse quadro de escolarização dos irmãos de Ângela nos chamou a atenção. Apesar das condições econômicas e culturais potencialmente desfavorecedoras de longevidade escolar, essa família construiu uma situação de excepcionalidade, em termos da quantidade de filhos que alcançaram o ensino superior, e mesmo níveis intermediários importantes de escolarização.

Quando Ângela saiu de Santa Bárbara para Juiz de Fora afim de fazer cursinho e tentar vestibular, todos os outros irmãos, com exceção do mais novo, que ainda fazia o 2º grau, já tinham saído e “se desligado” de casa... do sítio... da terra. Os três mais velhos, que estariam hoje se aproximando dos 50 anos, já tinham saído de casa e da região há muito tempo, “com destino de trabalho”, sendo que um deles, o 2º, acabou conseguindo concluir o 1º grau, através de supletivo. O pai explicava o fato deles não terem ido adiante nos estudos pela “falta de vocação”; D. Helena, madrastra, da seguinte forma:

“Tinha bastante [filhos] em casa ainda pra gente manter. E, se eles mesmo decidisse... mas foi assim... Eles já foram é procurar serviço. Se eles fosse estudar e trabalhar igual [o sexto filho] fez, né?”

Com exceção de uma irmã que nunca morou com os pais (a mãe deixou recém-nascida quando morreu), todos os outros saíram *para estudar*. Desses, três viviam por perto do sítio. Um morava em Florália, contabilista em Santa Bárbara, único que é “inclinado” para lavoura, segundo o pai; duas irmãs moravam em Santa Bárbara. Os outros 5 irmãos se desligaram de uma forma mais radical, porque, não apenas saíram de casa, da roça, como também do seu “em torno”, da região.

Levantamos a hipótese, então, de que poderíamos encontrar algumas pistas de elementos explicativos do sucesso escolar de Ângela, no contexto das diferentes histórias de escolarização dos seus irmãos e na trama de inter-relações que entre elas se estabeleceu. Nesse sentido, uma de nossas tarefas seria a de descrever a trama de inter-influências que foram se construindo ao longo da história da família, a partir do uso particular, singular, que cada um dos irmãos fez e faz das possibilidades e oportunidades concretas que lhes foram sendo colocadas. Percebemos, então, uma rede de solidariedades materiais e morais e de pontos de referência entre essas diversas trajetórias. Ainda que tivéssemos como objeto de estudo apenas o caso de Ângela, muitas vezes nos foi difícil desemaranhar e, ao mesmo tempo, desenhar as diferentes configurações. Como se verá daqui para a frente, essa “rede” insiste em “aparecer”.

A escola para Ângela: alternativa de rompimento com o universo social e cultural de origem

Sair da roça, da região, de casa: eis um tema forte da história escolar de Ângela. Logo no início da entrevista, nas suas primeiras falas, quando solicitei que descrevesse sua história escolar, ela disse: “ (...) na época que chegou a minha idade escolar, quando eu cheguei nos meus 7 [anos], aconteceu o seguinte *pra poder sair...*” “Sair”: um vocábulo que, para ela, falava por si; era como se ele não precisasse de ser contextualizado para que o entendêssemos. Colocamos como hipótese de que esse tema está muito presente também nas histórias de “saída” e de escolarização de seus irmãos. Em muitos

momentos da entrevista, quando ela aborda esse assunto, incorpora-os num sujeito coletivo: “a gente”, “nós”, “todos os meus irmãos”, “nossa trajetória...”.

Sair era *necessário*. Primeiramente, era necessário as mulheres saírem de casa para Florália, para Santa Bárbara, em função das distâncias entre a escola e a casa e de um determinado tipo de tratamento dispensado às mulheres. Posteriormente, uma necessidade de outra natureza, que ultrapassava a roça, o sítio, a casa e a própria região, foi se colocando, tanto para Ângela, quanto para seus irmãos: a da *saída* daquele *universo*, daquela “*realidade*”. Ficar na roça, que em alguns momentos parecia incluir Florália e Santa Bárbara, significava tédio, muito tédio, falta de opções e poucas perspectivas. Sobre a roça ela fala: “eu gostava da minha casa, mas não amava assim pra poder ficar lá. Aquilo ali me sufocava, aquele tédio todo... então eu tinha em mente sair dali”. Ela defende que o não conformismo com aquela realidade, foi um fator impulsionador preponderante do tipo de trajetória escolar que empreendeu.

Para Ângela, *saída*, confundia-se com *escolarização*. Ela expressa isso de uma forma clara, quando fala da pressão dos pais para se sair bem na escola, condicionando justamente a chance de morar fora, que para ela era motivo de muitas dificuldades, com bons resultados escolares: “se você tomar bomba, cê vai ter que sair da escola; cê não vai ficar morando lá, se tomar bomba!” Aceitar a condição de morar fora era a única oportunidade que *as mulheres* tinham para estudar. Transcrevo a seguir fragmentos expressivos de sua fala a esse respeito:

“Você não tem alternativa; se você não for por ela [a alternativa de morar com outras famílias], não existe outra! Acho até que era um pouco isso aí que me incentivou...que até forçava a gente a ir, entendeu? A gente sabia que ficar na roça a gente não queria. Era traçado um caminho pra gente, sabe? Não existia dois! Ou era estudar e sair de lá, ou então ficar lá. E ficar lá eu não queria; então o jeito era tentar romper nos estudos. (...) Essa falta de opções, essa falta de alternativas... Tipo assim, eu tinha que optar pelo outro caminho que me era proposto [o de morar fora da casa paterna] (...) sem olhar pra trás!”

Reportamos ao caso da irmã freira, para ilustrar a inclusão que ela faz de irmãos

nessa insatisfação com as circunstâncias. A respeito da ida dessa irmã para o convento, ela tem uma leitura particular, e deixa bem claro que é uma leitura *dela*; consente, portanto, que esse entendimento pode não ser o da irmã. Ela tenta explicar a opção da irmã de se tornar freira, pela ausência de outras alternativas de *saída* da roça. Segundo Ângela, as condições de estudo dessa irmã foram bem mais desfavoráveis do que as dela; “a chance dela não foi tão boa quanto a nossa”, afirma. Depois do curso primário, ela estudou até à 7ª série em escola particular em Santa Bárbara. Não havia, naquela época, escola pública de 5ª à 8ª série em Florália e ela não se sujeitava a morar com outras famílias. Durante um certo período preferiu enfrentar a distância da escola a pé. Ficou, então, na roça, “sem fazer nada”, por um período de 4 anos, aproximadamente. Além do mais, a freira viveu uma fase importante de sua escolarização num momento conturbado da vida da família, quando sua mãe morreu. Sendo a irmã mais velha, assumiu responsabilidades de tomar conta de alguns irmãos mais novos

Num certo momento, os irmãos mais velhos, próximos dela em idade, foram saindo de casa, seguindo cada um seu próprio caminho. “Foi saindo todo mundo e ela ficou; teve uma época que a barra pesou e ela não via muita saída”, diz Ângela. Ouvindo a Rádio Aparecida, de Aparecida do Norte, São Paulo, e estabelecendo contatos por carta com uma freira e um padre através dessa rádio, é que surgiu uma oportunidade de sair. Essas informações a respeito da mediação da rádio vieram de D. Helena e Seu Vicente, não de Ângela. No convento, para onde foi em 1980, ela fez todo o 2º grau e o curso superior, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Diz a madrastra a esse respeito: “ela não conseguiu Universidade Federal não, ela lutou, fez 2 vestibulares, ou mais”.

Uma trama de solidariedades materiais e morais

Acreditamos que alguns irmãos mais velhos, uns mais que outros, inauguraram um processo de saída, que facilitou o caminho para Ângela pudesse sair também. Ela afirma reiteradamente: “pra gente já foi mais fácil”. Isso se deu em pelo menos dois campos. Primeiro, enquanto referências oriundas de outra geração no interior da própria família, apontando que a saída era *possível*; segundo, oferecendo solidariedades objetivas, cujos

efeitos se deram em cadeia e de forma interdependente.

Nesse sentido, três irmãos despontam como figuras mais importantes. Em primeiro lugar e de forma muito evidente, aparece a irmã que hoje é médica. No momento da passagem do 2º grau para a universidade, esta lhe recebeu em sua casa em Juiz de Fora e ofereceu-lhe apoio moral quando foi pra São João del Rei. A ida para essa última cidade foi, para Ângela, um empreendimento muito solitário:

“...não conhecia ninguém aqui, quando eu vim fazer vestibular; foi a primeira vez que eu vim aqui em São João del Rei (...) Não conhecia ninguém, vim para uma terra totalmente estranha. Vim morar num lugar que eu não sabia nem onde era, eu só telefonei. (...) Pra ir pra lá [Juiz de Fora], ela [a irmã] me ajudou mais; eu fui morar com ela. Pra vir praqui não...foi eu correr atrás”

Essa irmã foi também muito presente noutros momentos de seu processo de escolarização, embora muitas vezes de forma diluída no tempo e pouco visível. Por exemplo: quando, ela própria conquistou o acesso a um curso universitário extremamente seletivo, o de medicina, e numa universidade pública federal, oferecendo seu exemplo de que essa realização era possível; quando conversava com Ângela sobre a possibilidade de prosseguimento dos estudos, lá pelos tempos das séries finais do 1º grau; quando, ainda, ensinou-lhe a ler e escrever. Sobre suas lembranças acerca de quando começou a ser colocado no seu horizonte o projeto de fazer curso superior, Ângela fala:

“Desde que eu vi minha irmã entrando na Faculdade que eu já... tipo assim, apesar de não ter isso muito claro nas minhas idéias, mas eu sabia que ia acabar caindo também nisso, assim... conseqüentemente... porque a minha irmã falava disso pra mim, entendeu? Ela dizia: “você vai terminar... pra gente ver o que você vai fazer... Eu já tinha isso mais ou menos em mente. (...) Minha situação já foi bem mais favorável; eu fui na sombra dela”.

De forma mais Indireta, dois outros irmãos, dentre os mais velhos, aparecem no cenário da escolarização de Ângela. Uma é a freira e que mora atualmente na Bahia; outro é o engenheiro mecânico, que mora em Ipatinga.

Esse irmão saiu de casa com 16 anos e foi morar com o 2º irmão, que já estava em Ipatinga em casa de amigo, “gente de cá que já morava lá e que acolheu ele também”, diz a madrasta. Foi o primeiro da família que saiu *para estudar*. “Ele foi mesmo começou com estudo”, afirma também a madrasta. Fez o “ginásio” no SENAI, mas antes teve que “reforçar o 4º ano” para isso, porque já tinha passado muito tempo sem estudar. Logo foi trabalhar na USIMINAS, onde entrou quando ainda não era nem técnico, chegando a ser, aí, engenheiro. Ângela conta que foi de muita luta sua trajetória de trabalho e de estudo: “agora nas férias ele teve contando um pouco da realidade dele; o que ele viveu. Foram coisas, assim...não é qualquer um que se sujeita a isso pra vencer na vida, não mesmo!” Sobre ele incidiram muitas falas ao longo da entrevista, tanto de Ângela, quanto de seus pais; parece-nos ser uma pessoa de destaque na história da família. As representações a seu respeito são de uma pessoa muito inteligente e que tem uma visão mais ampla da realidade. A madrasta afirma que foi ele que abriu o caminho dos estudos para outros irmãos; um ponto de apoio e de incentivo; ele “fazia questão que todos estudassem”. Concretamente, levou duas irmãs para ficar com ele em Ipatinga para estudar: a 9ª, que atualmente faz o curso de Pedagogia, e que foi para lá fazer o “ginásio”, já com 19 anos; e a 10ª, a médica, que foi levada para fazer o científico. No período em que elas estiveram morando em sua casa, foram integralmente mantidas por ele: moradia, alimentação, colégio particular, transporte. Na transição do 2º grau para a universidade, orientou a irmã em questões relacionadas ao vestibular. Sugeriu que ela se inscrevesse ao vestibular em mais de uma universidade, no caso, UFMG e UFJF, para abrir mais o campo de possibilidades. De fato, ela não foi selecionada na UFMG, mas em Juiz de Fora.

Segundo nos parece, existe um elo que liga o apoio desse irmão ao processo de escolarização da irmã médica ao de Ângela. Tenho a imagem de uma cadeia... de elos... Tendo possibilitado a ela fazer o curso científico em um bom colégio, por exemplo, abriu-lhe perspectivas de tentar um vestibular mais seletivo, e, como desdobramentos,

emergiram outras perspectivas mais gerais que lhe facilitaram, por sua vez, “carregar” consigo a irmã mais nova.

E qual é o elo que une a história da freira à trajetória de escolarização de Ângela? Assim como os outros irmãos que estamos considerando, cada um à sua maneira, a nossa hipótese é de que essa irmã, tenha se constituído como uma referência particular. Essa referência estaria ligada com a construção de uma determinada perspectiva de futuro, a que aponta que, ir na direção desejada, seja ela qual for, é possível. A freira é também uma referência feminina importante, porque foi a primeira mulher da família a *sair* de casa, da roça.

A família de Florália: valorização da escola e negação do universo cultural e social de origem

A família de Florália, com quem Ângela conviveu durante 8 anos, a partir dos 8 anos de idade, representou a fonte privilegiada de referências de valorização dos estudos fora do núcleo familiar. A noção de que, para se buscar um tipo de vida diferente daquele que os pais tiveram, ter-se-ia que vencer na escola, recebeu aí prolongamento e reforço. Essa família “tinha algo” que os pais de Ângela não possuíam, mas valorizavam, que, a meu ver, era a posse de um certo capital cultural e de uma certa situação social. A dona da casa era professora primária, proprietária do cartório e escritã do distrito, teve um filho que se tornou advogado e uma neta, de idade próxima à da irmã de Ângela, que é atualmente doutoranda nos Estados Unidos, em Ciências Biológicas.

Ângela percebeu, logo de início, que havia uma grande diferença entre os dois ambientes familiares; entre seus pais e os membros dessa “outra” família. Mas ela começou, sobretudo, a aprender, muito cedo, que a diferença significava também “superioridade” de uns e “inferioridade” de outros; ela aprendeu com essa família a desvalorizar a sua:

“As pessoas falavam mal de meus pais... da roça... Eles são matutos, não sabem nada...Hoje a gente vê o quanto isso estragou a imagem de meus pais. (...) A gente cresceu nesse ambiente de hostilidade em relação a meus pais...assim... eu tinha de bater de frente contra meus pais, porque eles estavam errados. Isso foi colocado na nossa cabeça muito cedo. Uma cisão de duas realidades muito cedo. (...) Hoje eu tô revendo isso”.

É possível que todo o sentimento de insatisfação que ela nutria pelo seu universo cultural de origem, tivesse uma de suas raízes mais importantes no convívio socializador com essa família.

Ainda que situada num segundo plano, aparece uma outra influência, a de uma colega de colégio que, assim que concluiu o 2º grau, passou no vestibular de Letras da UFMG, e hoje já está se encaminhando para o mestrado. De origem também popular, essa amiga enfrentou grandes dificuldades financeiras para ir para Belo Horizonte, tendo conseguido subsídio de bolsas no interior da Universidade para assegurar seus estudos. O que Ângela aprendeu com ela foi basicamente o seguinte, utilizando suas próprias palavras: “ela foi uma pessoa que me permitiu ver os passos que seriam necessários para chegar numa Universidade. Eu fui vendo o percurso que ela foi fazendo”.

Uma mobilização dos pais que foi alimentada pelo sucesso escolar dos filhos

Outro traço familiar integra ainda a configuração explicativa desse caso de longevidade escolar: o de um certo tipo de mobilização dos pais. Algumas práticas de Seu Vicente e D. Helena, voltadas para questões escolares dos filhos, propiciaram e sustentaram a construção do movimento de Ângela em direção à continuidade dos estudos. Inicialmente, tomando as primeiras iniciativas, as que eram necessárias e possíveis no contexto; depois, com o passar do tempo, constituindo-se, de alguma forma, como suporte para um projeto pessoal que foi se delineando e amadurecendo. O

envolvimento na escolarização dos filhos se deu, sobretudo, através das *práticas* que se seguem.

Para possibilitar o estudo das filhas, foram ativos em providenciar as famílias com as quais elas iriam morar. Em Florália, onde todas fizeram o 1º grau, ficavam em casa de uma comadre dos pais. “Gente de estima, dona do cartório; (...) o filho dela é advogado, é gente folgada; (...) ela me considerou, me ajudou muito”, diz Seu Vicente. Em contrapartida, eles ajudavam a prover essas casas e outros lugares onde as filhas moravam, em Juiz de Fora por exemplo, com alimentos que produziam no sítio. A esse respeito, comenta o pai: “a gente contribuía muito, a gente levava... sortia a casa dela [comadre]; ia tudo pra lá”.

Se, por um lado, não foi muito difícil providenciar famílias onde deixar as filhas, havia uma outra faceta da questão que preocupava os pais, pelo menos a D. Helena, que era a da sua adaptação nesses ambientes. Sobre isso ela comenta: “essa que é freira não tolerou ficar na casa dos outro. Agora, quando foi as minhas... *Deus ajudou que acostumou* (grifo nosso)”. Entendemos que essa preocupação é sintomática do interesse no estudo dos filhos; eles reconheciam que ficar fora de casa era uma situação difícil para as filhas, o foi para Ângela e para a freira, pelo menos. No entanto, entendiam que ela tinha que ser enfrentada, porque era o único meio de estudar, e se fosse sem sofrimentos, melhor seria.

O dispêndio de dinheiro foi uma outra dimensão da mobilização escolar desses pais, seja pagando escola particular em algumas situações, seja contribuindo para a manutenção de outros fora de casa. A freira, por exemplo, estudou em escola particular mantida pelos pais, o mesmo acontecendo com uma outra irmã, a 8ª, que cursou o magistério integralmente nesse tipo de escola. Sobre uma provável necessidade de pagamento de escola de 2º grau para a irmã que é médica, a mãe comenta:

“Como ela passou em 1º lugar lá no Colégio, o prefeito deu bolsa. Aí já favoreceu pra nós; que ela fez o 1º ano básico em Santa Bárbara, no Colégio das irmãs, não precisou de pagar”.

Quanto à manutenção dos filhos fora de casa, Seu Vicente e D. Helena ainda ajudavam, no momento da entrevista, a dois filhos: à própria Ângela e o filho mais novo, que estuda em Viçosa, o único *filho* que, favorecido pela conjuntura familiar no momento em que saiu para fazer a faculdade, recebeu apoio financeiro da família.

No entanto, supomos que a mobilização escolar dos pais não se deu da mesma forma o tempo todo, mas foi se alterando à medida que eles constatavam o *sucesso escolar* dos filhos. Ou seja, perspectivas de escolarização prolongada para os filhos foram sendo construídas e alimentadas com o passar do tempo. O envolvimento de Seu Vicente e D. Helena com a escolarização inicial dos filhos mostrou-se como um dado muito evidente. Ângela expressa-o da seguinte forma:

“Na minha casa sempre foi discutido a necessidade de se estudar... até mesmo a gente [as mulheres]... Eu creio que novinho, por exemplo, a gente não tinha muito essa noção de que a gente precisava estudar. Eu creio que nossos pais tinham uma certa visão disto. Eu creio nisto. Não sei...”

À medida em que os filhos foram se saindo bem na escola, evidentemente alguns mais que outros, essa “noção” e “visão” da necessidade de estudar, foi se afirmando e se ampliando, diante da possibilidade concreta deles irem cada vez mais longe. Os próprios pais afirmam, principalmente a mãe, que, no início, achavam muito difícil manter financeiramente os filhos fora de casa. Num determinado momento da entrevista, ela fala, emocionada, da noção que tinha das dificuldades: “nem parecia que a gente ia chegar (...) Eu achava super difícil! Nossa Senhora! Ih! Nossa Senhora! Deus é que sabe!” Mas a consciência da dificuldade foi sendo acompanhada da constatação do bom desempenho escolar dos filhos. Ainda que alguns tenham vivido grandes interrupções escolares, e outros tenham avançado pouco nos estudos, os pais declaram com orgulho que “ninguém repetiu de ano”. O filho engenheiro e a médica são “exaltados” em diferentes momentos da entrevista como “muito inteligentes”. De fato, essa irmã se destacou como aluna brilhante. Seu Vicente afirma a esse respeito:

“A gente tinha aquela expectativa e acreditava, devido à inteligência deles. Eu acreditei porque vi que eles *tavam desenvolvendo*; eu pequei a acreditar que eles iam mais longe, sim! E aí é que a gente deu mais força. (...) Eu acreditava que ia chegar sim, porque *eu via o desenvolvimento deles lá no começo*... então eu acreditei, sim. Acreditei, sim!” (grifos nossos).

Uma emancipação cultural e social conflituosa, mas “autorizada” pelos pais

O que significava e ainda significa para os pais de Ângela o fato dela, e de alguns de seus irmãos, terem avançado nos estudos? Como viveram esse processo, tendo em vista o distanciamento cultural que se criou entre eles e a filha partir daí? Do ponto de vista simbólico, Sr. Vicente e D. Helena “consentiram” que os filhos se emancipassem? Para Ângela, como se deu a “saída” do seu universo social e cultural de origem, no contexto da relação com os pais?

Entendemos que o processo de escolarização de Ângela contou com mais uma condição facilitadora, que foi a do “consentimento” de seus pais para que ela se “afastasse” social e culturalmente deles próprios, assim como da roça, das cidades pequenas do interior onde fez o 1º e o 2º graus. Tomamos como indicadores dessa autorização simbólica, as expressivas práticas de investimento na escolarização dos filhos por parte de Sr. Vicente e de D. Helena, descritas acima, assim como suas atitudes e disposições de valorização da cultura escolar, por um lado, e da própria história, por outro.

Na fala de Ângela, é sobretudo a figura do pai que aparece muito ligada com uma valorização da questão cultural, do conhecimento. Ele sempre demonstrou uma preocupação em saber das coisas e explicá-las, em se informar, em conversar com pessoas “inteligentes”. Se as filhas, por exemplo, namoram um jovem que tenha formação escolar, segundo Ângela, “não precisa nem saber quem é”. Num dos momentos da entrevista, ele defende enfaticamente a escola, da seguinte forma:

“Eu dou muito valor ao estudo. Eu dou valor! Pelo amor de Deus! Eu dou conselho todos os vizinho lá que eu vejo, as família... pra esforçar na escola. Na escola! Eu sei o que é o estudo! Eu dou valor!”

Entendemos também que a mãe de Ângela é parceira na defesa da necessidade dos estudos. Ela toma como sua a fala de um padre da Rádio Aparecida sobre essa questão: “quanto mais a pessoa estuda, mais ela vale. Quem não estuda, só pode pegar no pesado; não pode ter um futuro igual um que estudou”.

Por outro lado, os elementos da história de Sr. Vicente que conseguimos reconstruir, nos fornecem algumas pistas para levantar também a hipótese de que ele legítima dimensões importantes de sua biografia como, por exemplo, seu saber sobre o trabalho e sua origem e situação camponesas. Em primeiro lugar, mostrou-se orgulhoso e inteiramente disponível para lembrar e contar fatos da história de seus pais. Um segundo indicador é o seu gosto de conversar com as pessoas sobre as coisas que sabe: como é que faz a pinga, como é que planta; “circunscrito naquele espaço da roça... pobre cultura...”, segundo Ângela. Professores dos filhos gostavam de vir de Florália, para conversar com ele, que tinha orgulho disso e se esmerava na conversa. O fato de professores visitarem com certa frequência sua casa no sítio, foi lembrado várias vezes, tanto por eles próprios, quanto por Ângela. Extraímos outra pista para fundamentação dessa hipótese no fato que se segue. No momento em que estávamos concluindo a entrevista, ele demonstrou uma grande preocupação com a avaliação que estávamos fazendo a respeito de sua história. Insistentemente ele pergunta então: “O que a senhora achou dessa história? O que a senhora achou dessa pesquisa? Achou alguma coisa de vantagem? Às vezes depois vai até fazer livro, né?”

D. Helena, por sua vez, compartilha com Sr. Vicente, uma valorização do lugar onde moram : “na roça, pra estudar, não tem jeito, né? Mas todo mundo gosta do lugar lá. O lugar lá é um lugar beleza! Uma dó a senhora não ter ido até lá!” Ela é descrita por Ângela como a pessoa, cuja preocupação maior é com o custeio financeiro do estudo dos filhos. Como enviar dinheiro para os filhos que estão fora de casa e, ao mesmo tempo, administrar a precária economia familiar? Como mediar a relação dos filhos com o pai no

que diz respeito a essa questão, uma vez que esse, apesar de valorizar os estudos dos filhos, tem uma visão ingênua acerca das condições de se viver com pouco dinheiro fora de casa, e privilegia, por exemplo, comprar uma porteira a dispor de dinheiro para esse fim? Esse tipo de preocupação da mãe aparece, também, quando ela fala que, os filhos sendo “estudados, têm muita chance de poder dar um conforto pra gente no fim (da vida); (...) de poder dar um conforto pra família”. O pai destaca, diferentemente, que a importância dos estudos é para o futuro *dos filhos*.

Mas, se os pais de Ângela, por um lado, valorizam suas origens, sua história, eles, por outro lado, demonstram que desejam outro tipo de vida para os filhos, assim como os autorizam a não reproduzi-los. Entendemos que Ângela *sente-se “autorizada”* para se diferenciar deles, embora isso não lhe tenha sido explicitamente dito em nenhum momento. Ela justifica esse sentimento na importância que seus pais atribuem aos estudos, no orgulho que sentem pelo fato dela estar estudando e afirma que isso lhes “enche os olhos”. Ela percebe que existe “uma coisa implícita, não dita”, mas comunicada firme e sistematicamente:

“Olha, eu não quero que você leve a mesma vida que a gente; esse modelo não é o ideal. (...) Vocês precisam estudar, vocês não podem ficar aqui levando essa vida que a gente leva. (...) Vocês precisam mudar essa realidade; a gente não quer que vocês continuem produzindo esse modelo”.

Supomos que é como se eles dissessem para Ângela (e para os demais filhos): “olha, a nossa história é essa e é a que nos foi possível viver; não a desvalorizamos, mas gostaríamos que você(s) trilhasse(m) um outro caminho”.

No entanto, esse processo de distanciamento e diferenciação não se deu sem contradições e conflitos. Sentimentos de perdas e sofrimentos, de ambas as partes, existiram. Ângela narra um episódio, que qualifica de “chocante”, e que nos remete a esse ponto. Sua mãe teria confidenciado com uma amiga de sua irmã, a que divide com essa última o apartamento em Belo Horizonte e que é também estudante de psicologia, um

sofrimento muito grande, relacionado com algumas decisões de natureza religiosa que Ângela tomara. Essas opções de vida, segundo ela, “bateram de frente” com valores de sua mãe. A indagação de fundo que a mãe expressa nessa conversa, é se essas mudanças da filha teriam sido provocadas pelos estudos. “Será que a psicologia muda valores?” A leitura que Ângela faz disso é que, naquele momento, a mãe dissera, “com todas as letras”, que, num certo sentido, ela própria fracassara. O que foi motivo de muita dor também para a filha. Uma outra situação, desta vez do cotidiano familiar, toca também em questões de afastamento cultural entre ela, seu irmão mais novo, e a mãe. Algumas vezes, embora não muitas, estando conversando com seu irmão, na cozinha de sua casa no sítio, a respeito de temas acadêmicos, percebeu um silenciamento, um isolamento da mãe. A vivência de Ângela a respeito desse fato é de “uma coisa meio ruim”: “Nossa! Minha mãe tá calada!”

A saída de casa empreendida pelas mulheres foi também objeto de pesados conflitos. Ângela, a esse respeito, faz uma distinção, (contraditória com sua percepção anterior?), entre *apoio* e *incentivo* dos pais. Parece-nos que, no seu entendimento, o incentivo está mais ligado com a dimensão do simbólico, da “autorização”, do estímulo; e apoio, ao campo da sustentação material. A saída para estudar não era, para ela, incentivada, mas “simplesmente” apoiada:

“... a gente nem sabe exatamente porque a gente saiu, entendeu? Porque não é incentivo dos nossos pais! Assim... não é por incentivo... claro que eles apoiaram, entendeu? A minha mãe, por exemplo, ela apoia mesmo, mas assim... dizer que “vai, vai, cê tem que ir estudar...”, não. Existia até uma certa... pra gente conseguir sair... a gente teve que vencer muitos obstáculos”.

Ângela é que tomou a *iniciativa* de sair para estudar, assim como a irmã que fez o curso de medicina. De uma certa forma, os pais confirmam esse fato. Indagados a respeito de quem era a iniciativa de sair de Santa Bárbara para continuar os estudos, a mãe responde enfaticamente: “Deles! Todos os três! Teve o nosso apoio!” E o pai acrescenta: “Eu nunca impus. Nunca cortei linha deles não. Tem pai que às vezes não

deixa, põe obstáculo... Eu nunca pus! Isso eu nunca pus!”.

A saída de Ângela, no entanto, foi menos conturbada para ela do que o foi para sua irmã. A ida da irmã para Juiz de Fora se deu num contexto de muitos conflitos; “assim...com lágrimas... é fácil falar disso agora...” Ela foi a primeira mulher a sair de casa *para estudar*, tinha apenas 17 anos, foi para uma cidade grande e distante, onde os pais não tinham nenhuma referência de pessoas conhecidas e, sobretudo, tinha que ser mantida financeiramente pela família. Ângela, ao contrário, quando saiu de casa, já tinha o endereço certo da irmã em Juiz de Fora. Por que ela foi justamente para essa cidade e não para Belo Horizonte, por exemplo, uma cidade muito mais próxima de Santa Bárbara e com um campo mais ampliado de possibilidades? Além do mais, saiu com o propósito de se auto-sustentar economicamente. E de fato, se auto-sustentou por um certo tempo. Então, no momento dela, “algumas barreiras já tinham sido vencidas”; a travessia da irmã facilitou a sua. Pensando ainda comparativamente, agora com a irmã freira, é provável que para essa, há 20 anos atrás, os obstáculos a serem enfrentados fossem intransponíveis, se quisesse sair *para estudar*. E é possível também que “sair para estudar” não tivesse sido, sequer, colocado em questão. O processo de saída de cada uma dessas três mulheres-irmãs foi, portanto, muito diferente, em função de sua ordem de nascimento na fratria e, conseqüentemente, da configuração familiar que se constituiu no momento em que cada uma saiu de casa.

Finalizando, cabe uma observação. Foi difícil abordar a trajetória escolar de Ângela, separada da de seus irmãos, dada a especificidade do contexto dessa família. Na tentativa de compreender, então, o seu sucesso escolar, com os dados de que dispúnhamos e sob a perspectiva da interdependência de traços, nos deparamos, muitas vezes, estudando também o sucesso escolar dos seus irmãos. No entanto, embora tenhamos colocado uma grande ênfase na trama das diferentes histórias de escolarização, entendemos que sua autodeterminação pessoal é peça fundamental na explicação de sua sobrevivência escolar:

“A gente incorporou muito essa coisa de ter que estudar. Então chegou um momento que, mesmo que eles [os pais] não quisessem, a gente já ia correr atrás”.

Também em termos de projetos e investimentos escolares, há o que é específico de sua história. O fato de terem sido mais favoráveis as condições sob as quais Ângela saiu de casa para estudar, por exemplo, não excluiu um tipo de luta subjetiva e material que foi *sua*, um engajamento nos estudos, próprio de seu momento na história da família e de suas relações com os pais. Condições mais favoráveis de estudar que lhes foram “exteriores”, foram também por ela transformadas em *oportunidades* não desperdiçadas.

Em suma, entendemos que uma explicação para a escolarização de Ângela, pode vir da configuração que nos foi possível tecer com os seguintes traços de sua história escolar e familiar:

1. A existência de referências importantes de valorização da escola e de luta por emancipação cultural e social, oriundas de irmãos mais velhos que se escolarizaram, dos próprios pais, da família de Florália com quem conviveu por muito tempo e de elementos do grupo de pares (de pelo menos uma colega que se destacou).

2. Um significativo investimento material e moral na sua causa escolar, por parte dos pais, assim como de irmãos mais velhos.

3. Sua inserção num determinado momento da história familiar, e, em particular, da história das mulheres da família, quando barreiras simbólicas e materiais haviam sido rompidas e/ou amortecidas.

4. Uma “autorização” simbólica dos pais para o seu movimento de emancipação cultural e social via escola, ainda que marcado por conflitos.

5. Uma insatisfação enorme com sua condição cultural e social de origem e um significado de emancipação atribuído à escolarização.

CAPÍTULO VIII

LUÍS DA SILVA¹

“(...) todos os meus irmãos mais velhos tiveram que parar de estudar muito cedo, para que eu me mantivesse na escola. (...) Eles acreditavam que... seria interessante que eu prosseguisse; se sentiam gratificados em ver aquilo... que não era um esforço em vão”.

“Eu vou fazer tudo para que seja; se não conseguir, tudo bem, pelo menos eu tentei”.

Luís matriculou-se no curso de filosofia da FUNREI em 1996, com 20 anos, e, no momento da entrevista, concluía o 2º período desse curso. Nasceu em Contagem, Minas Gerais, e tem 4 irmãos, todos homens e mais velhos do que ele. Nós o entrevistamos em dois momentos: em dezembro de 1996 e em abril de 1998.

Seus pais, D. Eugênia e Seu Luís, cujas raízes estão na roça, numa região próxima a Caratinga, Minas Gerais,² migraram para Belo Horizonte há uns 30 anos. Seu Luís faleceu há, aproximadamente, 15 anos. Depois de morarem de aluguel em bairros da periferia de Belo Horizonte, “aquelas periferias mais distantes”, segundo Luís, estabeleceram-se em Contagem, no bairro Retiro, que é também muito distante do centro

¹ O entrevistado em questão, sabendo que teria um pseudônimo no presente trabalho, sugeriu que fosse identificado por esse nome. Primeiramente, porque *Luís* era o nome de seu pai, mas também devido ao personagem *Luís da Silva* de “*Vidas secas*” de Graciliano Ramos, que muito lhe teria tocado.

² Grande parte das informações acerca dos lugares onde nasceram e por onde passaram no interior, foram fornecidas por D. Eugênia. No entanto, ela demonstrou, com frequência, uma grande dificuldade em localizar-se com precisão no espaço e no tempo. Em muitos momentos da entrevista, apesar de desdobrar-se num enorme esforço para articular suas lembranças, confundia tempos e lugares, “saltando” bruscamente de um lugar a outro, de um tempo a outro. Tivemos dificuldade de contextualizar melhor no interior de sua narrativa, lugares, muitos lugares, sobre os quais ela falou, ainda que de passagem: Piranga, Entre-Folha, Lagoa

dessa cidade. No Retiro, instalaram-se inicialmente em barraquinhas, umas três, “uma aqui, outra ali”, num lote que a família adquiriu. “Quando nós chegamos aqui, aqui era mato”, afirma D. Eugênia. Depois, ao longo do tempo, foi sendo construída a casa onde moram hoje. Foi nessa casa que realizamos a entrevista com D. Eugênia, em março de 1997.

As condições materiais de vida da família de Luís estiveram, muitas vezes, no limite da sobrevivência. É D. Eugênia quem descreve algumas situações de extrema pobreza, tendo em vista que Luís, pelo fato de ser o filho mais jovem, viveu uma fase menos difícil para a família. A construção da casa própria se deu ao longo do tempo e com muita luta. Seu Luís construiu inicialmente 2 cômodos e um banheiro. Com sua morte, D. Eugênia recebeu o dinheiro a que tinha direito, para ampliar a casa com mais um cômodo e uma varanda. Daí para a frente, foram sendo feitos melhoramentos aqui e ali, sobretudo por um dos irmãos mais velhos, o 2º, mas também pela própria mãe, com ajuda do trabalho dos filhos mais novos. Para completar um pedaço de muro, por exemplo, D. Eugênia ia comprando cimento e areia, e os 3 filhos mais novos fabricavam os blocos; ela pagava um menino para ajudá-los e animá-los nessa empreitada.

Mal sabendo assinar o nome, Seu Luís foi sempre um trabalhador “braçal”. Antes de vir para Belo Horizonte, trabalhou, por volta de 7 anos, numa empresa de reflorestamento ligada à Acesita, onde plantava, capinava e roçava plantação de eucalipto. Nessa época, a família morou nos acampamentos da empresa. Num determinado momento, abateu-se sobre os trabalhadores dessa empresa uma onda de demissões e Seu Luís ficou desempregado. Tentando permanecer na roça, buscou outros trabalhos, como o de plantar em terras alheias, numa situação semelhante à de meeiro. Apesar de seus esforços, a família passou a viver um momento de extrema dificuldade. Ele vem, então, para Belo Horizonte em busca de trabalho, e, sobretudo de trabalho “fichado”, deixando D. Eugênia e os filhos na roça por 5 meses.

Lá ela ficou com os 3 filhos mais velhos, vivendo em situações precaríssimas e, ao mesmo tempo, buscando também alternativas de trabalho. Suas lembranças desse momento, trazem à tona vivências de muito sofrimento:

“Meu marido tava aqui... 5 ano... (...) caçá café pra soprá, pra mim cuidá... Porque eu achava assim, “meu Deus, 5 meis não é 5 dia, não!” (...) Em Entre-Foia! E ele aqui! Aí entonce, eu saí daquele lugar, que tinha porco engordado... (...) eu caçava café pra soprá... Aí entonce, quando eu chegava, a dona [provavelmente alguém para quem ela trabalhava] falava assim... as veis eu chegava com menino doente... E chegava lá, eu falava, “nossa mãe, e agora pra mim ir embora?” Aquele solão! Aqueles menino na cacunda! (...) Os menino chegava até doente em casa. Aí ia cuidá dês; pedia minha cunhada, minha cunhada é que ia trabiá no meu lugar. Mais tamém ajudava eu, coitada! Ela ajudava com os trem que ela trazia... Mais é assim, a vida foi lutada, sabe? Custei a vencer. Hoje eu vejo assim... “gente, eu sofri demais!” Nem vazia eu trouxe praqui pra fazê um cumê! Sem tê dinheiro, sem tê nada!”

Na cidade, o pai tentou várias alternativas de trabalho, até ser contratado por um empresa metalúrgica de Contagem, a Paíns. Num dos exames médicos a que se submeteu nessa época, foi diagnosticada a existência de um problema cardíaco sério, que o levou à morte alguns anos depois, quando ainda trabalhava na referida empresa. Nas horas vagas, domingos e feriados fazia também “bicos”, como o de furar cisternas. “Aqui tem imensas cisterna que foi ele que furô pros outro”, diz D. Eugênia.

Uma constância na luta contra as adversidades, foi uma marca da vida de Seu Luís. Para ir para o trabalho na Paíns, por exemplo, saía de casa às 2h da madrugada, dada a distância entre sua casa e a empresa, e a precariedade de meios de transporte na região, naquele tempo. Além do mais, segundo Luís, ele era um operário extremamente explorado. Sem informações mais precisas, D. Eugênia diz que, na Paíns, ele lidava com arame. Frequentando o local de trabalho do pai com a mãe, muitas vezes buscando assistência médica no Sindicato dos metalúrgicos de Belo Horizonte-Contagem, Luís ficava assustado com suas condições de trabalho. Sobre isso ele comenta:

“E tava ele lá, com aquele uniforme da empresa, sabe, aquele capacete... aquilo me dava um desespero enorme, porque era daqueles serviços mais perigosos, sabe? Uma metalúrgica que explorava ele demais da conta mesmo... E... vendia férias, após férias...”

Apesar disso, Seu Luís era um trabalhador assíduo, um “operário padrão” segundo Luís: “ele sempre foi assim... aquela pessoa satisfeita; tinha o trabalho como valor; tinha orgulho do trabalho que realizava”.

Em Belo Horizonte e Contagem, D. Eugênia trabalhou como empregada doméstica e lavadeira. Hoje, com 63 anos, ainda executa todas as tarefas da casa. Um ponto que nos chamou a atenção na narrativa de D. Eugênia, foi sua necessidade de enfatizar os sofrimentos da vida, ligados à questão material. A morte do marido, por exemplo, foi um tema que ela quis tratar nos mínimos detalhes, independente do que lhe perguntássemos. As circunstâncias em que essa morte se deu - numa festa de batizado de seu neto e de casamento de sua sobrinha, no interior - e suas implicações na vida dela, foi então, objeto de muito contar. Com uma pensão de um salário mínimo deixada pelo marido, ela ficou com 5 filhos para criar; o mais novo, Luís, com 8 anos, e os outros, pré-adolescentes e adolescentes. Uma leitura que fazemos de sua ênfase nos relatos de sofrimento é que, do ponto de vista das condições materiais, sua vida teria sido realmente muito “lutada”, incluindo a fase que viveu com seus pais.

Seu pai era um camponês, “sem terra”, que viveu grande parte de sua vida muito doente. Em função de seu estado de saúde debilitado, numa certa fase da vida, “ele pegava qualquer serviço, tarefa, tudo quando há, porque não empregava mais”. “Tarefa” era algo como “formar lavoura”, diferente de arrendamento e de trabalho à meia. Teve 16 irmãos. Desde os 9 anos trabalha pesado.

Na escola, situada em Calabal, perto de Piranga, “não aprendeu quase nada”. Isso é narrado num tom de profunda queixa. Por um lado, “a professora não ensinava direito, batia...”; por outro lado, ela própria não tinha as condições mínimas para um bom desempenho escolar. Afirma D. Eugênia:

“A gente andava *longe* pra estudá; não tinha escola por perto. Quando chegava lá, num tava nem guentano...faltava muito...nem tinha idéia...tanta coisa na cabeça da gente! (grifo de D. Eugênia)”

“Tanta coisa na cabeça da gente”, ela define como sendo muito trabalho: o de ajudar o pai nas tarefas da roça e a mãe, nas de casa. Ela descreve um pouco desse

trabalho da seguinte maneira:

“(...) nós levantava de manhã, eu fazia o café pros meus irmão e falava, “vão s’embora, vão pra lavoura!” Chamava ês tudo...saía cada um com um feixe de cana... Tinha casião que nós tinha (...) moê cana, tinha casião que era no braço mesmo. Entonce nós moía aquela quantidade de garapa e fazia aquele tachão assim, tinha um tacho grande assim de cobre; nós punha no terrero, tocava fogo, fazia tudo de melado pra cuá café”.

Entre os tios e primos, tanto pelo lado materno, quando pelo paterno, ninguém conseguiu, sequer, concluir o 1º grau. Luís é o primeiro membro dessa família, e, até então, o único, que conseguiu chegar ao ensino superior. Ele inaugura, portanto, na sua família, o acesso a esse nível de ensino.

Trabalho e estudo dos irmãos: “aos trancos e barrancos”

Dos irmãos de Luís, os dois mais velhos não concluíram nem a 4ª série do 1º grau. O mais velho, embora tenha tentado outras experiências de trabalho, tornou-se carpinteiro. Quando o pai morreu, já estava casado e tem atualmente 3 filhos.

O segundo, casado há 4 anos, trabalha como mecânico de máquina pesada, numa Companhia, em Campo Belo, interior de Minas Gerais. Pareceu-nos que esse irmão de Luís, depois da morte do pai, foi uma das figuras mais presentes na sustentação material da casa. A responsabilidade de suprir a ausência do pai, que parece ter tomado para si, levava-o a uma busca desesperada por formas mais estáveis de trabalho. “Ele vivia correndo atrás de trabalho pra poder fichar, ter carteira assinada”, declara Luís. D. Eugênia mostra sua luta, “inglória”, para estudar. O episódio de recusa de sua matrícula de 4ª série, ilustra sua persistência em se manter na escola. Aos 14 anos, estando ainda cursando a 4ª série, ele solicitou à mãe que lhe providenciasse uma vaga na escola do Retiro. Era, provavelmente, a época em que se mudaram para esse bairro. Uma professora dessa escola, negou, no entanto, sua matrícula. O nome dessa professora D.

Eugênia não esqueceu: “D. (...) não deixô ele estudá... fazê o 4º ano com 14 ano... não podia estudá lá mais... ia fazê o 4º ano e perdeu”. Supomos que o critério da negação tenha sido um rigor “legalista” acerca de sua idade. Mas existe também uma outra versão para essa história. Conta-se, segundo Luís, e ele não sabe se essa versão tem fundamento, que aquela escola era destinada a filhos de fazendeiros, naquela época em que o bairro não tinha ainda uma configuração urbana, mas constituído basicamente por fazendas. A respeito da luta desse filho para poder continuar os estudos, pelo menos até à 4ª série, destacamos alguns fragmentos da fala de D. Eugênia:

“Punha ele num lugar pra estudá... ele com aquela cabeça com tanta coisa! Eu lutano, sem tê jeito de... quais de dá as coisa pra ês... trabaiava nas casa de famia... [Ele, o filho] quais não tem estudo, mais puxa pra idéia; fica leno tudo que é coisa; as coisa que tem que fazê. (...) empregô com 16 ano. (...) Esforçô, trabaiava, estudava à noite aqui no Grupo; eu pus ele em Contagem... Vida difícil...”

Os outros dois irmãos, “aos trancos e barrancos”, concluíram o 2º grau: Pedro, o terceiro, fez curso técnico em mecânica e Dimas,³ o quarto, o curso científico. Eles têm alguns traços em comum. Em relação aos estudos, conseguiram uma posição intermediária entre os mais velhos e Luís, estando ainda empenhados em fazer o curso superior. Nesse sentido, na medida de suas possibilidades, têm tentado se preparar para o vestibular, buscando, inclusive, cursinhos alternativos, como o oferecido pela “Casa dos movimentos populares de Contagem”.

No que diz respeito ao trabalho, vivenciaram condições mais penosas, se comparadas com as de Luís; e é o próprio Luís que estabelece essa comparação. É provável que também tenham tomado para si uma parcela importante de responsabilidade na manutenção da casa, em função da morte do pai, principalmente Pedro. Esse último trabalha numa indústria têxtil, na Cidade Industrial de Contagem, há 10 anos, empresa onde já trabalhava desde quando era ainda menor. Naquele momento, trabalhava como

3.Uma vez que os irmãos mais novos de Luís são referidos com maior frequência nos relatos das entrevistas e, porisso, aparecem também um maior número de vezes no texto, decidimos nomeá-los, para facilitar a leitura.

vendedor numa loja da empresa, numa situação de muita exploração, segundo D. Eugênia. Dimas, atualmente metalúrgico em Contagem e membro da direção do Sindicato dos metalúrgicos de Belo Horizonte e Contagem, fez o 2º grau trabalhando 8 ou mais horas por dia e, nessas condições, ainda tendo que percorrer diariamente grandes distâncias no trajeto casa-trabalho-escola. Um desses trabalhos foi numa loja de legumes do CEASA, quando saía de casa à 5h da manhã e chegava à meia noite.

Luís fez o primeiro ano do 2º grau e a metade do segundo, trabalhando na Caixa Econômica Federal, onde desenvolvia uma jornada de trabalho de “apenas” 4 horas diárias e tinha carteira assinada. Nesse sentido, suas condições de estudo eram mais favoráveis do que as de seus irmãos, em particular Dimas, segundo uma comparação dele próprio. Além do mais, outras circunstâncias e exigências desse emprego eram igualmente favorecedoras: “eles não deixavam ultrapassar o horário, tinha que se manter na escola estudando, não podia ser reprovado, senão perdia vantagens”, afirma Luís. Já seu irmão mais próximo, lutando para se manter a qualquer custo na escola, principalmente quando fazia o 2º grau, sobreviveu à “expulsão” do sistema escolar, mas ao preço de um rendimento escolar medíocre. Luís, ao contrário, declara: “eu tive um trabalho que me permitiu frequentar a escola e fazer todos os trabalhos... estudar mais!” No 1º grau, esse mesmo irmão de Luís, interrompeu os estudos por um período de 4 anos, aproximadamente, devido, sobretudo, à necessidade de enfrentamento de condições pesadas de trabalho.

Um traço marcante da relação de Pedro com a escola, é constituído por seu interesse e dedicação aos estudos. Tanto D. Eugênia, quanto Luís, realçam nele a “inteligência”. Com 11 anos, Luís já o via debruçado sobre livros e “teoremas complicados”, nos finais de semana. “Eu ficava horrorizado de ver ele estudando; só mais tarde é que a gente vai vendo que é por aí mesmo”, afirma. Até a 4ª série foi muito bem na escola, mas com a morte do pai, perdeu (temporariamente?) o gosto de ir à escola, chegando a ser reprovado algumas vezes.

Uma instituição que teve uma presença importante na vida de Luís e de seus dois irmãos mais novos foi o CESAM⁴ ou “Inspetoria São João Bosco”, de Belo Horizonte. Sua sede fica próximo à favela Cabana do Pai Tomás. É uma instituição que recruta

⁴ Centro Salesiano do Menor

menores das camadas populares mais desfavorecidas, oferece-lhes um treinamento para o trabalho e os encaminha para empresas. Ela foi a mediadora das oportunidades mais significativas de trabalho que eles tiveram, quando ainda menores e mesmo depois. O primeiro trabalho de Luís, o de *office-boy*, que desenvolveu quando tinha entre 14 e 15 anos, e o da Caixa Econômica Federal, acima referidos, foram conseguidos por intermédio dessa Instituição.

Alguns elementos da trajetória escolar de Luís

Luís não frequentou o pré-escolar; cursou todo o 1º grau na E. E. Adriano José Costa, situada no Retiro, bairro de Contagem, onde ainda mora sua mãe. Essa escola fica em frente à sua casa. O 2º grau foi cursado na E. E. Renato Azeredo, do bairro Eldorado, também em Contagem. Foi o próprio Luís que procurou vaga nessa escola, tendo se submetido aí a uma seleção. O critério básico que norteou a escolha dessa escola foi o fato dela ser noturna e mais próxima do local de trabalho, ainda que muito distante de sua casa.

Ele não sofreu nenhuma reprovação, mas interrompeu os estudos - por um ano - na 8ª série. No momento em que entrou para o mercado de trabalho, aos 14 anos, transferiu-se para uma escola noturna que lhe possibilitasse trabalhar, a E. E. Renato Azeredo, acima referida. Trabalhava, então, como *office-boy* numa construtora, na Savassi, em Belo Horizonte. A distância a ser percorrida diariamente dificultava o cumprimento dos horários, principalmente o escolar. Partia de casa às 6h da manhã, viajava 2h de ônibus para chegar ao trabalho às 8h, de onde deveria sair às 18h. No entanto, com frequência se atrasava na saída do trabalho, devido às atividades burocráticas externas que tinha que realizar, o que acarretava atrasos na chegada à escola. “Isso foi dificultando a minha permanência na sala de aula... um problema danado... não conseguia acompanhar as disciplinas”. Diante dessa situação ele “abriu mão” dos estudos, retornando apenas no ano seguinte, desta feita para a escola do bairro onde estudara antes, a qual, naquele momento, já oferecia o turno de 16 às 20h. Dessa vez, ele “abriu mão” do trabalho regular de *office-boy*, mas pegava “biscates”, que lhe

proporcionavam maior flexibilidade de horário.

No entanto, mesmo tendo que enfrentar precocemente a questão do trabalho e aprender também muito cedo a conciliá-lo com os estudos, Luís contou com uma sustentação fundamental que veio de seus irmãos mais velhos. Ao assumirem financeiramente a casa quando o pai morreu, permitiram que ele participasse menos no orçamento doméstico, justamente para que pudesse estudar. O próprio Luís tem esse entendimento, afirmando, inclusive, que essa é a diferença entre ele e alguns colegas seus das camadas populares, que tiveram que assumir, e cedo, assim como seus irmãos, encargos pesados na família. “Meus irmãos tiveram que parar muito cedo, para que eu me mantivesse na escola”, declara.

Luís considera que a questão que mais afetou sua vida escolar, foi a situação econômica de sua família. A interrupção temporária na 8ª série, foi “apenas” um momento, entre outros, em que teve que conciliar trabalho com estudo. Nesse momento, no entanto, possivelmente devido à imaturidade própria da idade, a situação assumiu grandes proporções. Durante todo o 2º grau e mesmo já na FUNREI, uma ameaça rondou, e ronda ainda, sistematicamente, a possibilidade de continuação dos estudos. Foi no 2º grau, particularmente, que sentiu com mais força essa ameaça. Havia o medo constante de ficar desempregado e, nesse caso, não ter dinheiro para o básico, segundo ele, o transporte para o colégio. Isso sem falar na possibilidade de ficar sem recursos para material escolar, livros, xerox, alimentação.

O momento do vestibular reveste-se de uma característica particular; eliminador por excelência, é quando emerge a compreensão clara de que “querer não é poder”. Sobre isso ele fala enfaticamente:

“Quando a gente presta vestibular e quebra a cara, a gente vê que não basta querer, entende? Você tem que ter uma base, tem que vir de uma escola particular boa, ou pelo menos venha de uma escola pública que não seja essa fracassada que nós temos no Brasil. E você tem que ter também alguém que invista em você, né? Porque, enquanto eu tava trabalhando e estudando à noite, os meus colegas que estavam estudando em escola particular, estavam todos... em casa, tendo uma boa alimentação e, de uma certa forma, estudando nas melhores escolas... o pai pagando tudo, pagando cursinho, pagando isto,

pagando aquilo. Tem colegas meus que foram conhecer o que é trabalho aos 25 anos de idade, após formados na Universidade!”

No final do ano de 1994, Luís concluiu o 2º grau. Durante o primeiro semestre de 1995, ele fez um cursinho intensivo, tendo se submetido a 6 vestibulares no período que vai do final de 1994 ao final de 1995. Para fazer o cursinho, obteve o subsídio de uma meia-bolsa (50% do valor da mensalidade), através de um colega que trabalhava na prefeitura de Contagem e que mantinha contatos importantes com vereadores. Foi a única vez que frequentou escola paga. De 1994 para 1995, prestou dois vestibulares, sendo um em Sociologia na UFMG; não foi selecionado em nenhum deles. No meio do ano de 1995, fez vestibular, com sucesso, em duas faculdades particulares: Comunicação Social na FAFI-BH, e História na Newton de Paiva; no entanto, não foi possível efetivar matrícula, devido a problemas financeiros. Finalmente, ao final desse mesmo ano, foi aprovado nos vestibulares de Pedagogia da UEMG e de Filosofia da FUNREI.

Indagamos-lhe sobre o sentido de ter se submetido a dois vestibulares em instituições privadas, já que alegara impossibilidade financeira de se matricular. Quando se inscrevera, ele vislumbrava alguma possibilidade de ingressar nesse tipo de faculdade? Qual? Ou seu objetivo seria apenas um “treino” para outros vestibulares? Nesse caso, intrigou-nos um provável descompasso entre um gasto significativo com taxas de inscrição e a realidade de suas condições materiais. Luís afirma, entretanto, que, naquele momento, via possibilidades, ainda que remotas, de estudar numa faculdade particular. Em primeiro lugar, o crédito educativo mantinha acesa uma esperança. “Quando cê tá fazendo vestibular, as pessoas falam: lá tem bolsa, depois cê paga a instituição... eu fui mais nessa perspectiva”. Ele supunha que essa fosse uma alternativa de fácil execução. Logo percebeu que não era bem assim; que havia estudantes esperando por esse subsídio há muito tempo; tempo durante o qual, se fosse o seu caso, ele não teria condições de se sustentar. Em segundo lugar, no momento que se preparava para o vestibular, trabalhava numa empresa, que lhe permitiria, com muitas restrições, pagar uma faculdade. Ele afirma: “a Engemax, por exemplo, foi um momento interessante da minha vida; teria condição de pagar”. No entanto, perdera esse emprego logo em seguida.

Fazendo uma avaliação de sua performance escolar, Luís distingue o 1º grau, o 2º e a Universidade, como três momentos distintos em sua trajetória. No 1º grau, coloca-se como um aluno regular. Já no 2º grau, teve um bom desempenho, não necessariamente do ponto de vista da instituição escolar, de notas, por exemplo, mas de uma auto-avaliação propriamente dita, utilizando-se para isso de critérios *seus*. Nesse sentido ele destaca o esforço, a atitude de busca, de querer saber, de envolvimento e interesse pelo estudo. Algumas disciplinas do currículo do 2º grau despertaram-lhe particular interesse, como a literatura e a história, e foi a partir daí que ele fez a opção pela área do conhecimento sobre a qual investiria no ensino superior.

Ele lembra com muito carinho de alguns professores que marcaram sua passagem pela escola, no sentido de terem contribuído decisivamente para o nascimento do gosto pelo estudo em geral, e por algumas disciplinas em particular. Ele destaca uma professora de História, uma de Literatura e outro de Sociologia e Filosofia. Do 1º grau, um professor de Literatura e Ensino Religioso. Parece que o 2º grau, até mais que a Universidade, foi um momento particularmente fértil para Luís, no sentido de ter lhe possibilitado abrir um grande número de questões em relação à vida em geral, ao funcionamento da sociedade; no sentido de ter contribuído para o nascimento de utopias (que já existiam em germe?) e espírito de luta coletiva. Foi um momento, inclusive, de emergência de questionamentos, cujas “respostas” ele buscava na Universidade. O sonho, o projeto de entrar para a Universidade, tem aí um de seus sentidos e raiz. O *locus* dessa ebulição foi, sobretudo, sua participação militante em grêmios estudantis e na UMES-Contagem⁵, nessa última, como membro de sua diretoria. Na primeira entrevista ele sequer tocou nessas questões; não entendia que elas pudessem estar, de alguma forma, relacionadas com sua história “escolar”. Já na segunda, ao contrário, ele se dedicou, com muito envolvimento e até emocionado, a falar dessa dimensão mais política de sua vida escolar, cujo peso como elemento impulsionador de seus estudos, avaliamos como significativo.

Como universitário, considera-se um aluno sem grandes problemas de acompanhamento do curso que frequenta, ressaltando, no entanto, questões de natureza específica, as quais discutiremos mais adiante nesse trabalho. Já a sobrevivência material

⁵ União municipal dos estudantes secundaristas de Contagem.

de Luís em São João del Rei e na FUNREI foi, e continua sendo ainda, objeto de muita luta. Quando, “com a cara e a coragem”, foi para essa cidade, contava apenas com umas economias que, segundo ele, daria para se manter alí por um período de 2 a 3 meses. Chegando lá, saiu à procura de trabalho, mas não conseguiu nada, a não ser, mais tarde, algumas aulas num colégio estadual, quando já tinha os subsídios de uma bolsa de trabalho. No momento em que se inscreveu para a seleção dessa bolsa, no primeiro semestre de seu curso, pensou: “se eu conseguir a bolsa, eu permaneço em São João; se não, tenho que voltar pra casa, vai ser a única alternativa”. Mesmo com a bolsa, que era de R\$70,00, ficava difícil sobreviver numa cidade onde não contava com nenhum suporte familiar. Batalhou, então, por complementações, através de “bicos”, e é assim que sobrevive em São João del Rei: de bolsa e “bicos”. Em seguida conseguiu uma bolsa de extensão e, atualmente, uma de iniciação científica, cujo valor lhe proporciona uma auto-manutenção mais “tranquila”.

Comparando os principais dados da trajetória escolar de Luís com a de cada um de seus irmãos, confirma-se a idéia de que nenhum traço por si só pode ser explicativo do sucesso ou do fracasso nos estudos, mas sim a configuração que se desenha para cada história singular. Embora compartilhando características posicionais importantes, alguns traços distintivos singulares contribuíram para produzir resultados escolares distintos. A ordem de nascimento no seio da fratria, que levou cada um a viver de forma diferenciada as injunções da morte do pai, as condições de trabalho diversificadas com que cada um teve que enfrentar os estudos, por exemplo, implicaram em destinos escolares bastante diferentes entre esses 5 irmãos.

O “aprendizado” de disposições temporais facilitadoras

A aquisição do lote e construção da casa própria, ainda que alcançados a duras penas, assim como o trabalho de metalúrgico que o pai conseguiu em Contagem, ainda que em condições de muita exploração, representaram para a família de Luís uma melhoria significativa nas suas condições de existência. Consideradas as condições de vida anteriores, um pai operário, de carteira assinada, com o estatuto de proprietário de

sua casa, morando e trabalhando num grande centro urbano, colocaram a família num novo lugar social, com um outro patamar de qualidade de vida. Em relação às suas origens, essa família realizou, então, uma relativa ascensão social.

Essa mobilidade, ainda que pouco visível, é real, segundo nos parece, e, tal como foi construída nesse contexto familiar, instiga-nos a levantar a hipótese de que tenha se constituído enquanto uma forte referência socializadora para os filhos. Entendemos também que, por caminhos e mediações que defendemos a seguir, a sobrevivência escolar de Luís tenha encontrado um dos mais importantes traços configurativos nessa referência.

Em primeiro lugar, supomos que o processo de construção dessa trajetória familiar tenha tido como efeito principal instigar nos filhos a idéia de que, só através da luta, e de luta extremamente árdua e persistente, é que se alcança melhorias na vida. Em última instância, supomos que se aprendeu, no interior dessa família, uma atitude de “conquista” em relação ao futuro, que supõe concebê-lo como “o produto das próprias ações”. Esse modo particular de relação com o tempo, propicia uma intensa mobilização também subjetiva para tentar “superar as condições do presente” e do passado (Mercure, 1995, p. 87), que são adversas. No caso da família de Luís, para tentar escapar à reprodução da pobreza material. Um exemplo de luta persistente da parte de seus irmãos mais novos, é a insistência em perseguir, “aos trancos e barrancos” o acesso ao ensino superior. A história particular de Luís também é rica de situações desse tipo. O seu investimento em 6 vestibulares e as condições em que ele foi para São João del Rei, por exemplo, constituem momentos em que essa atitude se manifesta; quando “o possível”, não é esperado passivamente, não é um *à venir* exterior (Mercure, 1995), mas *construído* com as próprias ações. Indagado sobre o momento em que teria percebido que era possível fazer um curso superior, do ponto de vista das condições materiais efetivas e dos passos e encaminhamentos concretos, ele responde, emocionado:

“Engraçado, acho que não teve esse momento, sabe? Foi justamente a questão de ir com a cara e a coragem. (...) tinha o dinheiro suficiente... uma loucura... pra 3 ou 4 meses de república. (...) Eu nem sei se hoje, se tivesse lá no meu bairro, teria a coragem que eu tive na época. Outra coisa é a persistência; de colocar uma coisa na cabeça e falar, “tem que ser dessa forma”; de querer... “eu

vou fazer tudo para que seja, se não conseguir, tudo bem, pelo menos eu tentei...fiz de tudo!"

Luís tem do pai, enquanto trabalhador, a representação de "operário padrão"; ele vê também a mãe como uma pessoa que "tinha que ser aquilo mesmo, nasceu para ser dona de casa". Entendemos que, nessa leitura, seus pais podem ser compreendidos unicamente como figuras resignadas e conformadas à ordem estabelecida. Mas, eles não se definiriam muito mais enquanto sujeitos empreendedores de esforços, de *luta*, para se distanciarem da miséria material, do destino mais provável?

Em segundo lugar, temos como hipótese também que o movimento ascensional dos pais, principalmente o do pai, tenha ensinado aos filhos a dimensão da esperança, do "ser possível" através da luta, do não ser em vão lutar. D. Eugênia, apesar de ter enfatizado nos seus relatos, os sofrimentos de sua vida, no *processo*, ela expressa também, de forma difusa, que conseguiram muitas vitórias. E que, porisso, em muitos aspectos, são vencedores. Ela fala com gosto e alegria da casa que construíram, dos estudos do Luís, do empenho dos outros filhos em estarem, ainda, se preparando para o vestibular, do salário que recebe um dos filhos mais velhos em Campo Belo. Entendemos que, essa atitude diante do futuro, que é também sinônimo de horizonte temporal distendido, constitui-se como um dos fundamentos da perseverança na luta. Defendemos que esse tipo de disposição temporal, seja matriz de energias subjetivas para a luta em geral e, em particular, para o desenvolvimento de esforços rumo a uma escolarização prolongada, ainda que em condições potencialmente adversas, como as de Luís.

Finalmente, levantamos a hipótese de que, dar continuidade à construção dessa trajetória familiar ascendente, tenha se tornado compromisso moral e afetivo, portanto, valor para os filhos. No entanto, esse empreendimento passa sobretudo pela via da escolarização, para a geração de Luís. Daí uma das raízes da valorização dos estudos pelo grupo familiar e os esforços solidários pela escolarização, para quem fosse possível. Inspiramo-nos aqui num dos aspectos da análise que Rochex (1995) desenvolve acerca das obras autobiográficas da romancista Annie Ernaux, onde esse autor discute o seguinte:

“Filha única, a criança [Annie Ernaux] é investida do projeto familiar de prosseguimento desta trajetória promocional [que ele caracteriza e defende enquanto tal no referido texto]. Mas as vias da promoção social não são as mesmas na sociedade francesa de pós-guerra. Sucesso escolar e ensino secundário, tornam-se passagens obrigatórias. O projeto familiar e as missões atribuídas aos filhos na ordem da linhagem, localizam-se, doravante, em torno da escolaridade” (p. 146-147).

No caso da história familiar e escolar de Luís, a imersão do grupo numa certa conjuntura, seus contatos com outras referências exteriores à família nuclear, foram mostrando que o caminho viabilizador de tal prosseguimento é justamente o da escola.

Em suma, defendemos, enquanto hipótese, que Luís tenha recebido de sua família as referências socializadoras de base acima descritas, e que estas representaram uma força educativa particular, pouco visível, mas facilitadora de sua longevidade escolar.

Fontes alimentadoras de mobilização pessoal: expectativas colocadas em sua escolarização e “autorização” para se diferenciar culturalmente de seu grupo familiar

Luís desenvolveu uma autodeterminação em relação aos estudos que atravessou toda sua trajetória escolar e que se expressou de forma muito clara, por exemplo, quando ele teve que aprender a conciliar trabalho e estudo, momento em que sua sobrevivência no sistema escolar corria riscos. As principais fontes alimentadoras dessa mobilização pessoal vieram dos suportes afetivos e morais que recebeu de seu grupo familiar, por um lado, e dos sentidos que conseguiu construir para sua escolarização, por outro.

A sustentação familiar a que nos referimos aqui, é fruto de uma “autorização” para que ele pudesse se diferenciar culturalmente desse grupo, constituído, não somente dos pais, mas também dos dois irmãos mais velhos.

Identificamos indicadores do consentimento dos irmãos, por exemplo, quando estes permitiram que Luís tivesse uma participação menor no orçamento doméstico e

pudesse, assim, manter-se na escola. Temos como hipótese que esses irmãos, “segurando a barra” sem rancor ou ressentimento, segundo nos parece, estavam permitindo também, simbolicamente, que Luís se afastasse cultural e socialmente deles. Perguntamos a D. Eugênia se seus dois filhos mais velhos ficavam felizes em ver Luís prosseguindo nos estudos, apesar deles próprios não terem conseguido concluir nem a 4ª série primária. Ela respondeu o seguinte: “fica, boba! És mesmo falô com ele que ele estudasse, que ele passô no vestibular no lugar que passô, *que ele podia ir estudá*, que eu dô força pra ele...”. Solicitamos a Luís que imaginasse o que teria provocado em sua família, caso ele tivesse interrompido os estudos. Transcrevemos, a seguir, sua fala a respeito:

“Seria um choque muito grande; todos eles apostavam na minha formatura. Seria muito ruim! Lá em casa todo mundo apostou, principalmente os dois mais velhos. .. não tiveram oportunidade de estudar... eles acreditavam que... seria interessante que eu prosseguisse; se sentiam gratificados em ver aquilo... que não era um esforço em vão!”

Com base em algumas pistas fornecidas pelos dados das entrevistas, acreditamos também que os pais de Luís, através dos irmãos mais velhos, tenham “consentido” que Luís se emancipasse culturalmente. Não teriam os irmãos mais velhos, principalmente porque desfrutaram mais tempo da convivência com o pai, “aprendido” que era um desejo dele(s) que os filhos estudassem? Ficou-nos uma impressão muito forte de que esses irmãos não estavam de “mãos vazias” e que estariam “repassando” aos mais novos um importante suporte afetivo que teriam recebido dos pais. Os dois irmãos mais velhos não estariam, nesse contexto, avalizando a emancipação cultural de Luís, na qualidade de porta-vozes do pai? A luta incansável do(s) pai(s) por um patamar mais elevado de qualidade de vida para a família, não se constituiria como um sinal verde para que os filhos fossem também em busca de melhores dias para si próprios e, num certo sentido e por implicação, autorizando-os a ultrapassá-los?

As lembranças que Luís tem de sua escola fundamental, até por volta da 5ª série, são particularmente boas. Essas lembranças emergiram no bojo de suas primeiras percepções acerca do aval que seus irmãos davam aos seus estudos; aval que não lhe

trouxe o fardo da dívida. Sobre isso, ele declara:

“(...) eu via a batalha deles pra trabalhar e ajudar em casa, pra que eu permanecesse na escola, entende? Algo mais ou menos assim. Então, em função disso, eu comecei a ir bastante na escola, sabe? (...) 4ª série mais ou menos... já desde essa época... 5ª, mais ou menos. Então, assim, eu ia mesmo! Não faltava um dia!”

Entendemos que uma outra fonte arregimentadora de energias subjetivas para o sucesso escolar de Luís, foi a dos significados que ele próprio construiu para sua escolarização. Ou seja, as expectativas que ele depositou na escola foram destacadamente orientadas por uma “compreensão” da especificidade do universo escolar; de que a escola e a família constituem-se como campos distintos (Rochex, 1995). Ou seja, em nenhum momento percebemos que suas expectativas escolares tenham sido atravessadas por vivências subjetivas desmobilizadoras; a de que aprender, emancipar-se culturalmente de sua família, significava *também* transgressão, por exemplo.

Dois grandes eixos nortearam os sentidos da escola para Luís. O primeiro foi o de buscar uma saída para sua condição subalterna no trabalho, e melhores condições de vida, através de melhores condições de trabalho. Quando ele trata da questão de sua luta para sobreviver no sistema escolar, especialmente naqueles momentos mais cruciais, quando essa sobrevivência corria sérios riscos, é que ele discorre sobre esse sentido fundamental da escola para ele. Nesse momento, Luís subsume-se num “ele(s)”, sujeito coletivo das camadas populares, e afirma:

“Eles tavam sendo praticamente expulsos dela [escola]; tavam alí, não sei, talvez por uma convicção ou por muita insistência, ele queria permanecer ali dentro pra poder aprender alguma coisa e sair dela, né, e prestar um vestibular. E sair daquele emprego no qual ele tava”.

A razão da volta à escola, depois da interrupção na 8ª série, foi também basicamente a da compreensão de que não dava para continuar trabalhando como *office-boy*, ou em condições semelhantes, e que, estrategicamente, tinha até que abandonar

trabalho regular, viver de “biscates”, para poder continuar estudando.

O segundo eixo norteador do desejo de estudar para Luís, foi o de uma busca de ampliação de horizontes no campo do conhecimento e compreensão do mundo. No 2º grau ele já se define como um jovem que tinha sede de saber; como um aluno que desenvolvia um “esforço mesmo... buscar... estudar... querer saber... aprender”. Em relação à Universidade, essa busca se aprofundou, e esteve ligada também à “utopia” de encontrar instrumentos de luta contra a condição de desigualdade vivida por ele e pelas camadas populares em geral na escola. Esse significado que ele atribui à Universidade, apareceu com muita intensidade, e, segundo nos parece, teve, como momento privilegiado de gestação, aquelas fases nevrálgicas de sua permanência na escola e, como mediação essencial, sua militância na UMES. Nesse contexto, ele manifestou também um desejo de vir a ser professor. Vejamos o que ele fala sobre isso:

“Parece um ideal meio quimérico, mas eu via possibilidade de fazer algo pra melhorar essa situação. Se algum dia eu tivesse que entrar numa sala de aula... ou em qualquer outro setor, eu pudesse contribuir para que isso mudasse um pouco. Ainda que fosse, por exemplo, de modo a ter um pouco mais de clareza, para ver como é que funcionam as coisas... e tá ajudando as pessoas a refletir sobre esses problemas”.

Nossa hipótese de que a UMES contribuíra de forma significativa para que Luís incutisse essa disposição de conhecer e transformar o mundo, e que buscasse o conhecimento como um instrumento importante de protesto individual contra a injustiça social, remete-nos a Terrail(1990). Esse autor aponta, entre os 3 perfís de famílias identificados em seu estudo sobre filhos de operários que se transformaram em intelectuais, “os trânsfugas”, um que se caracteriza por atribuir ao sucesso escolar dos filhos, o sentido de “apropriação do mundo”. Entre os ascendentes dessas famílias, Terrail encontrou, com frequência, operários urbanos com tradições de “abertura”, tanto à comunidade de pertencimento, quanto ao mundo exterior, acompanhadas de uma *politização à esquerda* (p. 228). Laurens(1992), por sua vez, dedica todo um capítulo de sua obra, intitulada “1 sobre 500 - o sucesso escolar em meio popular”(p. 185-198), a discutir a questão da relação entre o “ativismo político e religioso” e os processos de

mobilidade social. Ainda que não atribua a essa dimensão o peso de “fator estruturante”, ele conclui que:

“O militantismo sindical ou político é, provavelmente, para um quarto de nossa população, um fator que conta no processo de ascensão social. (...) O fato de ser militante religioso ou político, deve ser acrescentado ao número dos fatores de sucesso escolar e social em meio popular”(198-199).

Luís manifesta, portanto, uma sede de conhecimento, um interesse pela busca de referenciais para compreender os processos sociais complexos que explicam dimensões importantes de sua vida, e das camadas populares em geral. Não é sem razão que se interessou por uma área específica, a das Humanidades (História, Filosofia, Sociologia, Literatura), e, para isso, depositou intensas expectativas na Universidade.

Por outro lado, como Luís, ao ter sobrevivido no sistema escolar e ido tão longe nos estudos, viveu e ainda vive esse processo de diferenciação em relação a sua origem social, e a sua família? Quanto a esse aspecto, o que aparece com mais força na história de Luís, é que ele “se permitiu” empreender um movimento de distanciamento das origens. Se fizermos uma interpretação pertinente de sua história escolar com base nos parâmetros de leitura propostos na partida, estaremos diante de uma situação que Rochex (1995) denomina de “tríplice autorização” e que, segundo esse autor, é possibilitadora de disponibilidade psicológica para aprender e vencer na escola.

No entanto, isso não significa que sua permanência na escola não lhe tenha custado conflitos importantes. Nas escolas por onde passou até o final do 2º grau, ele afirma que sentia-se entre semelhantes. Indagado se teria experimentado no sistema escolar algum tipo de constrangimento por causa da ocupação de seus pais, ele responde: “não, porque meu meio todo era assim! Era filho de operário, de trabalhadores braçais. A minoria é que... no Eldorado... estudo noturno... alunos trabalhadores”. Na FUNREI, apesar de inserido num grupo mais heterogêneo do ponto de vista de sua composição social, ou seja, de estar entre colegas universitários que têm “vidas diferentes”, Luís insiste que não viveu aí também esse *tipo* de constrangimento, o que justifica da seguinte forma:

“Acho até que a UMES me fez desinibir, ver isso de uma forma diferente... a própria participação modifica a gente muito! Se sentir menor, não! Tanto que, na FUNREI, concorri à bolsa de extensão, de trabalho, de iniciação científica... Nunca preoquepei com isso!”

No entanto, sua experiência na FUNREI suscitou-lhe vivências fortes de perplexidade e sofrimento, não no sentido de levá-lo a desvalorizar suas raízes, mas, sobretudo, no sentido de ver “ridicularizadas” dimensões importantes de sua história.

A primeira queixa de Luís é quanto à exigência que a academia coloca quanto ao uso de determinados padrões de linguagem, aos quais não teve acesso ao longo de seu processo de formação escolar e familiar. É principalmente nas atividades escritas onde aparecem seus maiores problemas nesse campo; no momento de “passar para o papel” suas idéias. Ele fala de “erros gramaticais primários”, da repreensão de professores de língua portuguesa, da vivência de “dar manotas” em sala de aula. A academia, denuncia ele, supervaloriza a forma, “a gramática”, secundarizando a capacidade de reflexão acerca dos temas de estudo que os alunos têm. Ele lembra de colegas universitários, de origem social semelhante à sua, que também cometem “erros primários” em produções escritas, e porisso são penalizados, mas que “pensam fantasticamente em torno daquilo que estão estudando”. Luís denuncia, por outro lado, que não teve condições de se apropriar dos padrões de linguagem que a Universidade requer como parte dos critérios básicos de avaliação; “nunca foi exigido isso de mim”, afirma.

Apesar de apresentar um discurso lúcido em relação a essas questões, e de, “em tese”, não viver essa situação como um “problema” individual, percebemos, em alguns momentos, uma atitude ambivalente em relação a ela, quando ele se refere, por exemplo, operando um julgamento de valor, às suas “manotas” de sala de aula.

A segunda queixa de Luís, diz respeito a duas questões que, embora apresentadas aqui como distintas, foram por ele apresentadas em bloco. Uma que denuncia o distanciamento entre a academia e a realidade. Nesse sentido, faz uma denúncia da dificuldade de se trazer a história e a cultura das camadas populares e, portanto, *sua própria história*, para dentro dela. Essa queixa de Luís remeteu-nos à autobiografia de Richard Hoggart (1991), um intelectual oriundo das classes populares

inglesas, onde ele desenvolve uma reflexão sobre seu processo de formação escolar. Esse autor afirma que “a grande debilidade de toda escola é uma ausência de curiosidade intelectual”. Afirma também que percebeu uma ausência de crítica em seus professores, que “não nos deram nenhuma consciência de nós mesmos, enquanto elementos participantes do processo da história” (Hoggart, 1991, p. 199-200).

Sobre o distanciamento da instituição universitária em relação ao mundo exterior, aos seus “muros”, ele compara a formação que aí recebeu e está recebendo, com algumas experiências do 2º grau. Enaltece, por exemplo, o trabalho de professores de língua portuguesa e de história que foi direcionado para as origens sociais dos alunos das camadas populares; que respeitaram diferentes linguagens. “No campo da história, eu vi acontecer coisas que na universidade eu nunca vi”, afirma; uma semana afro-brasileira, por exemplo, onde se trabalhou o “resgate das raízes” do povo brasileiro. “No 2º grau [o ensino] era mais próximo da gente, ainda que tivesse resistências de uma certa ala da escola”, declara ainda.

Entendemos, então, que Luís percebe negado e ridicularizado (percebia em grau mais elevado no início de seu curso de filosofia) um tipo de conhecimento e compreensão do mundo mais crítico que ele construiu ao longo de sua vida, para o que contribuíram decisivamente alguns professores de 2º grau e sua participação da UMES. Vejamos sua fala a respeito:

“Isso é assim... tentativa de mostrar [seu curso na Universidade] um outro lado. Olha, imagine que eu saí de um 2º grau vendo a coisa de um determinado modo, caminhando de uma determinada maneira. Quando eu entrei na academia, começaram a me ensinar justamente o contrário! No sentido de... espera aí... não é por aí...essa questão da crítica... ela pode até ter a sua importância, mas não é por aí ainda... ela tá... a coisa passa por aqui! De uma certa forma, eu tive até um retrocesso, sabe? De tudo aquilo que a gente tinha... Meu contato com a academia foi justamente... o tolher isso tudo! Uma volta à estaca zero!”

Outra denúncia de Luís é sobre a falta de liberdade para *se colocar*, para falar o que se pensa no interior da Universidade. Esta ele a coloca no contexto do que denomina

de “rigor metodológico” da academia, definido como “um método de avaliação, um estilo de produção do conhecimento... que te poda completamente a liberdade...”. Supomos que, nesse tipo de cerceamento de liberdade, ele sinta também, por mediações de reflexão e de vivências que não nos ficaram muito claras, uma forma de negação de sua história. Nesse sentido, ele continua a fala anterior:

“[o rigor “metodológico”] *também* te poda completamente... é... aquilo que você aprendeu a vida toda... te... até *ridiculariza* aquilo que você aprendeu a vida toda... acho que uma ruptura mesmo com os valores da gente” (grifos nossos).

Diante dessa situação, Luís tenta, numa atitude militante, abrir espaços, no contexto das atividades acadêmicas, ainda que limitados, onde possa “dar o seu recado”, dizer a *sua palavra*. Num trabalho de início de curso, por exemplo, sobre a obra “Vidas secas” de Graciliano Ramos, ele trabalhou a questão da “linguagem dos homens sabidos e a linguagem dos sertanejos”, no contexto de uma discussão filosófica acerca do homem moderno. Mais recentemente, num trabalho com o qual concorreu (e foi selecionado) a *uma* vaga de bolsa de iniciação científica, e cujo objeto de estudo é o pensamento de Kant sobre a crítica da razão pura, ele dedica a parte final desse trabalho para tratar dessas questões que o afligem. “O que é exatamente crítica para Kant? Como essas coisas são fundamentais... essa reflexão acerca do mundo, da crítica diante das coisas”.

Referências fora da família: ampliação de horizontes e oportunidades altamente rentabilizadas

A configuração social específica que produziu o sucesso escolar de Luís, contou também com referências diversificadas que vieram de uma rede de interdependências mais ampla, fora do seu universo familiar. Destacamos dessa rede algumas mediações indispensáveis de emancipação cultural: alguns professores que marcaram sua trajetória escolar, o Romão e o Adalberto, dois amigos mais velhos, o CESAM e a UMES.

Alguns professores seus, principalmente do 2º grau, no Eldorado, foram capazes

de estimular nele uma sede de conhecimento e o despertar de uma consciência mais crítica do mundo. Fernando Álvarez Uria (1995), discute, através de uma resenha, a obra autobiográfica de Albert Camus, novelista e dramaturgo francês, nascido na Argélia, no início do século, em uma família de imigrantes das camadas populares das mais desfavorecidas. Na obra resenhada, intitulada “O primeiro homem”, Uria destaca a importância do Professor Bernard, de uma escola primária pobre, como alguém que, através de um determinado saber fazer pedagógico, é capaz de estimular no menino Camus a vontade de aprender e de mostrar a escola como uma porta para o desconhecido. Uria afirma que “Camus era consciente de que, depois de sua passagem pela escola, nada voltaria a ser igual” (p. 58). Enquanto referências de abertura de horizontes, esses professores de Luís, aos quais já nos referimos acima, participaram decisivamente da intensificação de um movimento de mobilização escolar pessoal e de autodeterminação.

Os colegas Adalberto e Romão foram também importantes no processo de formação de Luís. Ambos são bem mais velhos do que ele, mas também de origem popular, embora Romão tenha alcançado, posteriormente, um nível de vida mais elevado. Moraram no mesmo bairro e se frequentavam em muitas conversas, inclusive em casa de Luís, que os descreve da seguinte forma:

“Eram pessoas que conversavam muito; liam jornais todos os dias... informados... esclarecidos... Conversavam sobre filosofia, sobre psicologia... pessoas fantásticas mesmo! Uma capacidade de absorção...(...) Estão sempre mostrando que as coisas não são conforme a gente pensa”

O Romão é analista de sistemas e conviveu com muitas pessoas que cursaram o ensino superior; com frequência auxiliava Luís em suas dificuldades escolares, principalmente no 2º grau. Foi vizinho seu durante um bom tempo, mas hoje não mora mais no Retiro. Conversavam muito sobre a Universidade. Segundo Luís, sua influência mais marcante foi a de começar a “abrir sua cabeça”:

“(...) no sentido de incentivar, de estar o tempo todo trabalhando criticamente certos assuntos, coisa que até então eu não tinha muito próximo de mim. O que

fez, por exemplo, com que eu chegasse no 2º grau e tivesse um contato com essa ala de professores mais críticos, que tivesse uma compreensão mais crítica do mundo e das coisas...talvez isso já esteja um pouco no Romão”.

O Adalberto é professor de matemática, mas nunca deu aula para Luís. Tem atualmente por volta de 50 anos; “sempre convivi muito com pessoas dessa média de idade”, declara Luís. Frequenta até hoje sua casa e está sempre torcendo para que ele vença na vida.

A participação de Luís como membro da direção e militante da UMES, muito contribuiu, na percepção dele próprio, para o desenvolvimento de sua consciência crítica. Um dos temas discutidos nos foruns da UMES e que ele considera da maior importância para sua formação num sentido mais geral e, em particular, pelo seu interesse pela questão da educação, foi o da nova LDB.⁶ Entendemos que, enquanto um momento potencialmente socializador, sua participação nessa entidade estudantil, a “consciência crítica” que ela possibilitou, contribuiu para uma representação de si e de sua origem social não (ou menos) estigmatizante. Noutros termos, sua participação na UMES ajudou-lhe a compreender a si mesmo e à sua família enquanto um produto de determinadas circunstâncias sociais e, portanto, a não viver seu pertencimento de classe como um fato singular. Nesse sentido, essa compreensão, facilitou-lhe viver com menos intensidade os confrontos de classe, ocorridos no decorrer de seu processo de escolarização.

Luís entrou em contato com o CESAM aos 13 anos, quando ainda morava no bairro Bela Vista, perto da Favela Cabana do Pai Tomás. Os dois irmãos mais velhos, ao contrário, a ela não tiveram acesso. Foram os vínculos de sua mãe com a Igreja do bairro e a rede de relações que a partir daí se estabeleceram, que possibilitaram a ele e seus irmãos mais novos beneficiarem-se dos serviços dessa instituição. Sendo essa última administrada por padres salesianos, Luís considera que fora marcante a presença dos salesianos na vida deles.

Temos a hipótese de que o CESAM, para Luís, tenha sido também uma porta aberta para um contato com universos distintos dos que até então tinha predominantemente vivido. E por onde passaria essencialmente, no nosso

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), promulgada pelo Congresso em dezembro

entendimento, esse tipo de influência? Havia (há?) um treinamento prévio dos adolescentes, através de cursos, cujo processo pedagógico centrava-se, conforme as lembranças de Luís, em um tratamento “adequado” do corpo (normas de higiene, comportamentos, etc.) e em atitudes necessárias para o ingresso no mundo do trabalho. O que levantamos é sobretudo uma hipótese, a de que poderia ter se processado aí um certo tipo de “aprendizagem” de noções “civilizadoras”, favorecedoras de comportamentos e atitudes “escolares”.

Os professores, o Romão, o Adalberto, a UMES, o CESAM, além de fornecerem categorias importantes de percepção do mundo, significaram também *oportunidades* para Luís, das quais ele parece ter se apropriado ao máximo. Ficou-nos uma impressão contundente de que ele soube se aproveitar de todas essas oportunidades facilitadoras de continuidade de seus estudos que vieram ao seu encontro. A forma como ele se apropriou da bolsa de estudo de cursinho que seu amigo lhe conseguiu, exemplifica bem sua capacidade de rentabilizar oportunidades.

Embora a queixa em relação a um tipo específico de participação da família no seu processo de escolarização, não tenha sido um ponto forte da fala de Luís, num aspecto ele reclama de solidão: “eu tive que crescer muito cedo, eu tive que aprender a me virar, a passar de ano sem tomar recuperação, estudar por conta própria, assim... sozinho praticamente”. O que basicamente está em questão aqui, é uma ausência de acompanhamento especificamente “escolar” no cotidiano da vida familiar, como auxílio nos deveres de casa, por exemplo. De fato, sua mãe, a figura mais presente em sua formação, dada a morte de seu pai, assim como seus dois irmãos mais velhos, não dispunham de condições para lhe oferecer esse tipo de suporte.

No entanto, outros traços biográficos, de forma interdependente, tal como descrevemos, não só possibilitaram efetivamente que ele tivesse sobrevivido aos obstáculos do percurso, como criaram e ofereceram condições facilitadoras para que ele prosseguisse nos estudos. Superando esse tipo de ausência, sua família, de uma outra forma, esteve magnificamente *presente* na produção de seu sucesso escolar.

