**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FELIPE DE SOUZA TARÁBOLA

Quando o *ornitorrinco* vai à *universidade*
Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP:
escolarização e formação de *habitus* de estudantes
universitários das camadas populares

São Paulo
2010

FELIPE DE SOUZA TARÁBOLA

Quando o ornitorrinco vai à universidade

Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Sociologia
da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Teresa C.
R. Rego

**São Paulo
2010**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 Tarábola, Felipe de Souza
T176q Quando o ornitorrinco vai à universidade : trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP ; escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares / Felipe de Souza Tarábola ; orientação Teresa Cristina Rego. São Paulo : s.n., 2010.
409 p. .

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração : Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Sucesso escolar 2. Ensino superior 3. Sociologia da educação 4. Relação escola-família 5. Trajetória - Educação I. Rego, Teresa Cristina, orient

Nome: TARÁBOLA, Felipe de Souza
Título: Quando o ornitorrinco vai à universidade

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Este trabalho é dedicado às minhas avós.

Agradecimentos:

Este trabalho é fruto de uma trajetória escolar singular, mas de apoios vários. Ela não teria deste modo se configurada se não fosse minha família, sua origem, seus valores e sua presença ativa na transmissão da crença na superação.

A minha mãe eu agradeço pelo “pitoquinho”, música popular que embalou minha crença na aposta escolar. Ao meu pai, agradeço o sempre presente apoio objetivo, concreto; o “não fez mais do que a obrigação” revela muito das esperanças e investimentos materiais e emocionais em uma escolarização tida como “necessariamente” a melhor possível. Ao Diego, o outro com o qual tive de me haver e me ver constantemente.

Agradeço às famílias Tamanha, Yuzo, Sassaki, Moura; famílias que criei para mim. Mesma origem, outras trajetórias, mas sempre a mesma boa-vontade de encontrar o outro, sempre tão perto, menos estranho e assustador como poderia parecer. Viva a alteridade desafiadora dos que ousam duvidar... até de si mesmos. Meus amigos, mais de dúvidas do que de certezas, vamos juntos para esta escola...

Não fossem Maria Helena Oliva-Augusto, Heloísa H. Souza Martins, Sylvia Garcia, Nádja Guimarães, Sérgio Micelli, Franklin Leopoldo e Silva, Carlos Alberto Ribeiro Moura, Marília Spósito, Antônio Joaquim Severino, Afrânio Catani, Marta Khol, Denice Catani, Celso Beisiegel, professores que, cada um do seu modo, muito contribuíram não só para a elaboração do problema aqui traçado, mas também para minha visão sobre educação, sobre o ser humano e sobre as relações sociais, esta pesquisa não existiria. A generosidade intelectual da profa Maria Alice Nogueira foi fundamental para os rumos de minhas inquietações que subsidiaram este trabalho. Minha orientadora, profa. Teresa C. Rego foi não só competente, como também companheira: sua sempre gentil e amiga presença foram decisivas para os rumos deste trabalho, assim como para minha formação como pesquisador.

Agradeço ainda aos meus vários alunos, razão de pensar a relação escola pública-ensino superior também público.

À Lu, reconstrução, agradeço a chance de me re-viver.

Yara, promessa, agradeço a compreensão.

Sou muito grato ainda à colaboração e apoio dos secretários da Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

Agradeço finalmente à FAPESP, instituição que apoiou parte significativa do tempo de maturação e elaboração desta dissertação.

“Nada é, tudo se outra”.

“Sê plural, como o universo”.

“Do indivíduo temos que partir, ainda que seja para o abandonar”.

“Não há normas. Todos os homens são exceções a uma regra que não existe.”

“Ninguém entende ninguém. Tudo é interstício e acaso, mas está tudo certo.”

- Fernando Pessoa
Aforismos e afins

Nada É Impossível De Mudar

“Desconfiai do mais trivial ,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.”

Se fossemos infinitos

“Fossemos infinitos
Tudo mudaria
Como somos finitos
Muito permanece.”

-Brecht

RESUMO:

Embora muito já se tenha pesquisado – e debatido - sobre o par dicotômico fracasso/sucesso escolar, há aspectos da questão ainda não explorados. O aumento significativo do número de concluintes do Ensino Médio nas últimas décadas, proporcionou o crescimento da procura pelo ensino superior. No entanto, a evolução das vagas nas instituições brasileiras do setor, criadas em grande medida na esfera privada, não conduz a uma conclusão animadora: o ingresso nas universidades públicas permanece restrito à parte significativa da população. Tendo em vista essa dificuldade de acesso, algumas das mais renomadas instituições públicas de ensino superior do país vêm adotando medidas para favorecer o ingresso de estudantes egressos do ensino público em seus cursos. Recentes pesquisas realizadas por órgãos dessas próprias universidades constataram que alguns estudantes universitários egressos do ensino público alcançaram rendimento superior àqueles provenientes da rede particular de ensino. Como se explica esse fenômeno? Na tentativa de aproximação ao modo pelo qual disposições foram criadas nestes/por estes indivíduos que, além de conseguirem atravessar os altos muros da universidade pública, alcançam aproveitamento escolar superior aos estudantes provenientes da rede particular de ensino, é necessário aproximar e estabelecer um diálogo entre áreas historicamente apartadas: a sociologia e a psicologia. A partir dessa aproximação, será feita a reconstituição das trajetórias escolares de estudantes oriundos da rede pública, ingressantes em diferentes cursos da Universidade de São Paulo (comparando alguns dos mais concorridos com outros de vestibular menos disputados) com trajetórias atípicas de sucesso e longevidade escolares.

PALAVRAS CHAVE: Sucesso e longevidade escolares; Trajetórias escolares de estudantes de camadas populares; Sociologia das disposições; Relação entre família e escola; Constituição do *Habitus* e da identidade

RESUMÉ

Même si beaucoup a déjà été étudiée - et débattue - en cas d'échec dichotomique nominale / réussite à l'école, il ya des aspects de la question n'est pas abordée. L'augmentation significative du nombre de diplômés du secondaire dans les dernières décennies, à condition que la croissance de la demande pour l'enseignement supérieur. Toutefois, l'évolution des offres d'emploi dans l'industrie brésilienne, créée en grande partie dans la sphère privée ne conduit pas à une conclusion passionnante: l'admission aux universités publiques reste limité à un grand nombre de personnes. Compte tenu de cette difficulté d'accès, de certaines des plus prestigieuses institutions publiques d'enseignement supérieur dans le pays adoptent des mesures visant à encourager l'afflux d'étudiants issus d'écoles publiques dans leurs cours. Des recherches récentes menées par ces organismes eux-mêmes universités constaté que certains étudiants issus d'écoles publiques ont réalisé des performances supérieures à celles des écoles privées. Comment expliquer ce phénomène? Dans une tentative d'approche de la manière dont ces dispositions ont été créés / par ces gars-là, et ils peuvent traverser les hauts murs de l'université publique, d'atteindre leurs meilleures performances scolaires des élèves des écoles privées, il est nécessaire d'approche et établir un dialogue entre zones historiquement détachés: la sociologie et la psychologie. De cette approche, sera la reconstruction des parcours d'apprentissage des élèves du réseau public, en entrant dans les différents cours à l'Université de São Paulo (en comparant certaines des plus compétitifs avec l'entrée au collège l'examen d'autres moins joué) avec des trajectoires atypiques de la réussite scolaire et la longévité.

MOTS-CLÉS :

La réussite scolaire et la longévité; étudiants trajectoires scolaires des classes populaires, la sociologie des dispositions; Relations entre la famille et l'école; Constitution habitus et d'identité

PARTE I - INTRODUÇÃO.....	12
OBJETIVOS.....	30
1. DESIGUALDADE ESCOLAR: ENTRE O FRACASSO E O SUCESSO?.....	44
1.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA QUESTÃO DE FORMA.....	44
1.2 O SUCESSO DO FRACASSO ESCOLAR: A “POPULARIDADE” DA DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA.....	57
1.3 A ESCOLA QUE AS FAMÍLIAS QUEREM E AS FAMÍLIAS QUE A ESCOLA QUER: UMA RELAÇÃO E VÁRIOS MAL-ENTENDIDOS.....	71
1.4 O FOCO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E RUPTURAS DA DESIGUALDADE ESCOLAR VISTAS A PARTIR DO MACRO E DO MICRO. HERDAR OU DESERDAR A FAMÍLIA.....	77
1.5 <i>HABITUS</i> : ORIGEM SOCIOLÓGICA.....	140
1.6 ABRINDO A “CAIXA-PRETA”: POR UM ESBOÇO DA GÊNESE FILOSÓFICA DO <i>HABITUS</i>	184
1.7 REVISÃO DOS ESTUDOS NACIONAIS SOBRE SUCESSO E LONGEVIDADE ESCOLARES EM MEIOS POPULARES.....	209
1.7.1 Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares.....	210
1.7.2 Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.....	218
1.7.3 Por que uns e não outros?.....	230
1.7.4 Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG.....	245
1.7.5 Estudantes de classes pobres na universidade pública.....	256
1.7.6 Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP.....	257
1.7.6 Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP.....	260
1.7.8 As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.....	269
1.7.8 As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.....	280

PARTE II - RECONSTITUIÇÃO DAS BIOGRAFIAS E DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DA USP ORIUNDOS DE MEIOS POPULARES: A FORMAÇÃO DE UM *HABITUS* ESCOLAR283

1.1 A PESQUISA DE CAMPO: ESCOLHAS, ENCRUZILHADAS E DILEMAS283

1.2 LEVANTAMENTO FEITO JUNTO AO BANCO DE DADOS DISPONÍVEL NO SÍTIO ELETRÔNICO DA FUVEST.....286

1.3 LEVANTAMENTO JUNTO À PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (VIA NAEG - NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDOS DE GRADUAÇÃO) DOS RENDIMENTOS MÉDIOS NOS CURSOS ESCOLHIDOS.....288

1.4 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO FECHADO289

1.5 ENTRE MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS E FLEXIBILIZAÇÕES: TORNANDO A PESQUISA VIÁVEL292

1.6 AINDA SOBRE AS ENTREVISTAS.....303

1.6.1 Retrato da trajetória escolar de Paloma (biblioteconomia).....304

1.6.2 Retrato da trajetória escolar de Maria augusta (Terapia Ocupacional).....317

1.6.3 Retrato da trajetória escolar de Estela (fisioterapia).....342

1.6.4 Retrato da trajetória escolar de Paula (história/direito).....356

1.6.5 Retrato da trajetória escolar de Sandra (engenharia).....369

1.6.6 Retrato da trajetória escolar de André (meteorologia).....375

3. ÁLBUM DE RETRATOS.....385

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....387

5.BIBLIOGRAFIA.....393

ANEXO I

FORMULÁRIO UTILIZADO NA IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS ENTREVISTADOS.....405

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA – TRAJETÓRIA ESCOLAR.....406

PARTE I – *HABITUS*: (DE)(CON)(TRANS)FORMAÇÃO

Introdução

O povo foi à escola no Brasil (Sposito, 1984). Os índices de ingresso na educação básica indicam a democratização do acesso à educação neste nível de ensino. Decorrem desta constatação, algumas perguntas: qual a qualidade do ensino oferecido nas instituições públicas, qual o impacto do aumento da escolarização na sociedade, por exemplo. Estas duas questões convergem na pergunta que orienta esta pesquisa: como é possível que estudantes de camadas populares, uma vez ingressos em instituições prestigiadas de ensino superior, consigam obter um bom desempenho escolar. Tal fato deve à formação recebida na escola pública por eles cursada? Deve-se à ação familiar? Explica-se pela influência de outras pessoas significativas em sua vida?

Para tentar respondê-las, tentar não descobrir, mas esboçar alguns indícios explicativos sobre como seria possível explicar a sucessiva auferição de sucesso escolar de estudantes de escolas públicas em grandes universidades brasileiras, como seria possível, então, classificar um ser tão confuso aos olhos acostumados com a mesmice da homogênea repetição de plumas, pêlos e patas bem ordenados e constituídos, decidiu-se pensar neste estudante a partir de uma imagem, um *ornitorrinco*¹. Procurar pelo elemento do processo de formação de estudantes da Universidade de São Paulo egressos de escolas públicas e com bom desempenho escolar possibilitou uma reflexão sobre a formação do ser humano, sobre a constituição de características positivamente avaliadas no interior do sistema escolar, sobre a relação das famílias com a escolarização dos filhos, sobre os sentidos que o próprio estudante atribui para seu próprio percurso, para seu próprio desenvolvimento e rendimento escolares.

A problematização desta questão se deu de duas diferentes formas: uma reflexão teórica sobre o tema da constituição de disposições – suas origens e seus desdobramentos – e qual a implicação da família, da escola e do próprio sujeito com esta formação; na segunda etapa procurou-se elaborar uma estratégia de acesso à formação de alguns estudantes da USP com este perfil. Para tanto, tentou-se neste trabalho mostrar os alcances

¹ Livremente inspirado em livro homônimo no qual o professor Francisco de Oliveira tece importantes considerações acerca da dificuldade de apreensão dos dilemas nacionais.

e limites da sociologia da educação, além das possibilidades heurística de sua abertura ao diálogo com outros departamentos do saber.

Para começar a tratar do assunto, cabe pensar – aína que brevemente – sobre a atual situação da escolarização em nosso país. A Constituição Federal de 1988 consolidou a tendência de expansão da matrícula no ensino público, comprometendo o Estado com a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio. Esse avanço teve como ponto forte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que estabeleceu a uma divisão na composição da educação escolar em educação superior e educação básica *formada agora pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio*. Como consequência, verificou-se no estado de São Paulo uma taxa de escolarização de 78,8% dos jovens entre 15 a 17 anos, algo incomparável aos 55,3% encontrados na sondagem de 1991 (Cf. Beisiegel, 2006, p. 12).

Como demonstra Oliveira (1995), há um movimento de aperfeiçoamento do direito à educação - previamente declarado em nível Constitucional Federal desde 1934 – culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual, segundo palavras do autor, “foram definidos mecanismos para fazer valer este direito na esfera do Sistema de Justiça”, ainda que, “a exclusão social e, particularmente, a educacional requerem remédios mais amplos e articulados, pois o Estado mostrou-se refratário, em diversas esferas, a efetivar tais direitos” (Oliveira, 1995). Partindo-se de um duplo entendimento do ordenamento jurídico - como regra de imediata aplicação e, por outro lado, como uma orientação programática de configuração futura -, percebe-se (Cf. Oliveira & Adrião, 2007, p. 11) na “Constituição Cidadã” a existência da obrigatoriedade do Estado no cumprimento do ensino fundamental gratuito, enquanto há apenas o indicativo da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Ibidem, p.11). Entretanto, deve-se ressaltar a previsão de aplicações de penas e sanções contra aqueles (governantes e seus representantes na hierarquia burocrática estatal) que não respeitarem até mesmo a generalização do ensino médio apenas indicada. Consagra-se assim, na carta magna do país, um direito “reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem (...) consagrado na legislação de praticamente todos os países” (Ibidem, p.15). É nesse sentido que visa a definição de Oliveira:

O direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. A forma de declaração desse direito refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos. Pode ser declarado o direito à educação elementar pela faixa etária da população a ser atendida (educação dos 6 aos 14 anos para todos), pelo nível de ensino abrangido (ensino fundamental) ou, de forma mais precisa, ‘escola fundamental de nova anos’, por exemplo.

Ao se afirmar que o ensino fundamental é obrigatório, está-se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação nessa etapa. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho da escola (Oliveira, 2007, p. 15).

Pesquisas sobre o ensino médio brasileiro indicam uma expansão nos índices de matrículas (principalmente na rede pública): enquanto apenas 38,6% de jovens entre 15 e 19 anos estavam inscritos nesse ciclo em 1997, no ano de 2000 esse indicador subiu para 45,7% (Abramo, 2004, p. 80). Em São Paulo, a matrícula no ensino médio variou de cerca de 1 milhão de jovens, em 1990, para mais de 2 milhões em 2000; caracterizando um significativo aumento da incorporação dos jovens das classes populares ao ensino de nível médio.

Essa maciça penetração de jovens das classes populares no ensino médio (principalmente jovens trabalhadores atendidos por uma escola que, na virada do século, atendia a mais de 60% do total de alunos matriculados no período noturno) não se deu tranquilamente. As mesmas críticas (professores despreparados, mal pagos e desmotivados; desorganização administrativa; escassez de professores e funcionários; alunos com escolaridade anterior deficiente e capital cultural inadequado ao trabalho escolar; e, violência nas relações teriam como contrapartida, nos casos limites, a promoção de alunos praticamente analfabetos) outrora endereçadas à qualidade do ensino público nas escolas de primeiro grau passaram a se repetir no ensino médio (Beisiegel, 2006, p. 12).

Em artigo intitulado *O novo público e a nova natureza do ensino médio* (2001), o professor Luis Carlos Menezes reconstitui – e concorda com – a fala comumente encontrada entre professores mais experientes: “as escolas públicas de nível médio de hoje não podem ser comparadas com aquelas em que lecionaram e, menos ainda, com as que freqüentaram”.

Segundo ele, “Eram mesmo incomparáveis com as escolas públicas de ensino médio de hoje os ‘liceus’ de há 50 anos, os ‘colegiais’ de há 40 anos, os ‘clássicos’ e ‘científicos’ de há 30 anos, ou mesmo as escolas ‘de segundo grau’ de há 20 anos atrás”. A constatação de que a enorme expansão do Ensino Médio não se fez acompanhar pelo proporcional aumento da qualidade de ensino não deve, de acordo com Menezes, ser motivo de lamentação; deve-se, ao contrário, “saudar a chegada a ele de um público que, antes, sequer o conhecia”.

Entre essas críticas, a de maior intensidade era à qualidade do ensino na escola pública, em especial às distorções provocadas pela reprovação e pela evasão dos alunos. Pensar sobre a melhora de qualidade do ensino passou a ser sinônimo de buscar *procedimentos voltados para assegurar a permanência dos alunos na escola durante toda a duração do curso*. Como aponta Beisiegel (2006, p. 164) a rejeição à exclusão dos alunos das classes populares fortaleceu um movimento de crítica às reprovações (identificando nelas as causas maiores da evasão) e corroborou os argumentos daqueles que defendiam a adoção dos “regimes de ciclos” (política adotada, por exemplo, no “regime de promoção continuada com avaliação no processo”, em vigor em São Paulo desde 1997).

Essa medida política de cunho inclusivo recebeu duras críticas por parte de diversos setores da sociedade (de pais a alunos, de políticos a até mesmo educadores), mostrando assim que a expansão não trouxe uma necessária compreensão de suas conseqüências: Como afirma Beisiegel:

No passado recente, a reprovação e a posterior exclusão dos atrasados garantiam a aparência de preservação de, pelo menos, um padrão mínimo aceitável de desempenho para a escola. Os alunos sobreviventes chegavam ao final dos estudos com razoável domínio dos conteúdos programados. Depois, quando quase todos os alunos passaram a permanecer na escola até a conclusão do curso, as dificuldades ficaram bem mais evidente (Beisiegel, 2006, p. 13).

Essa afirmação é confirmada por dados² recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o desempenho médio na parte objetiva da prova do Enem 2006 no Estado de São Paulo. Enquanto a média dos estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas foi de 36, os alunos da rede privada

² Retirados da pesquisa publicada no sítio eletrônico do instituto www.inep.gov.br Acessado em: 06/03/2007

tiveram uma pontuação média de 53,97. Soma-se a esse dado o agravante de que no município de São Paulo as 621 escolas (são 633 estabelecimentos de ensino sob controle do Estado na cidade, sendo que 11 são escolas técnicas e uma, a Escola de Aplicação, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) obtiveram notas inferiores a 50 dos 100 pontos possíveis na prova³. Conforme noticiado pelo jornal Folha de S.Paulo, no dia 06 de março de 2007⁴ (em reportagem feita com Maria Lucia Vasconcelos, então secretária da Educação do Estado de São Paulo, no dia posterior à notícia da “reprovação” das escolas do Estado, de acordo com as médias obtidas no Enem), o governo do estado empreenderia uma revisão na atual avaliação por ciclos, reduzindo a partir de 2008 o tamanho dos ciclos em que se divide o ensino fundamental (atualmente estruturado em dois ciclos de quatro anos, com a possibilidade de o aluno ser reprovado e repetir um ano ao término dos ciclos). Segundo o declarado pela secretária no jornal, as escolas adotariam quatro ciclos de dois anos, aumentando as chances de localizar e corrigir eventuais lacunas existentes no aprendizado dos alunos, obtendo assim um impacto imediato na qualidade dos alunos ingressantes do ensino médio

Mesmo que não se possa assegurar a qualidade da formação, o maior número de conclusões do curso de ensino médio desencadeia aumento na procura por cursos de nível superior⁵. De fato, como mostrou Pinto (2004), nos últimos 40 anos, as matrículas de

³ Conforme tabelas presentes no sítio eletrônico do INEP, consultado em agosto de 2007 http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_Enem2006.xls

⁴ FOLHA DE S.PAULO – COTIDIANO – 06/março/2007

⁵ Como analisa Cunha (1988, 2000), a partir da aplicação da lei 5.692/71 foi-se eliminando a dualidade entre o ensino geral-propedêutico e o ensino técnico-profissional no que dizia respeito ao ensino de 2º grau. No entanto essa postura política de profissionalização do ensino médio foi ineficaz, devido a escassez de recursos financeiros e pessoal qualificado na rede pública somada à relutância das escolas privadas em incorporarem as determinações curriculares, já que a função propedêutica era sua principal razão de ser. Em um contexto (sociedades modernas, estruturadas em trabalhos burocráticos, tanto na máquina pública quanto na privada) como o descrito por Mills (1951), no qual a *ocupação* toma lugar da *propriedade* como promotora de *status* social, a educação torna-se o principal veículo de ascensão sócio-econômica. Segundo ele (Mills, C. W. **A instrução como veículo de ascesão**. In: *A Nova Classe Média: white collar*. Rio de Janeiro: Zahar, 1951. p. 283-9), ao mesmo tempo que “há uma tendência para fixar os requisitos formais para admissão nos diversos empregos e as esperanças de promoção de acordo com os níveis de instrução” (p. 283), (...) “há hoje, por outro lado, uma forte tendência, com grandes possibilidades de persistir, para diminuir os requisitos educacionais necessários a muitos cargos de *colarinho-branco* e, além disso, para aumentar a competição para esses postos” (p. 284). (...) “Uma das soluções mais populares entre as que se propõem hoje é o estabelecimento de diversos escalões educacionais, cada um levando a determinado nível da hierarquia ocupacional”. (p. 285). (...) “A educação só funciona como um veículo para o sucesso enquanto as necessidades ocupacionais de uma sociedade exigem pessoas instruídas. Como já se percebeu que isso nem sempre acontece (...) os teóricos da educação da educação *progressista* garantem que os testes, as medidas, os serviços de colocação e de orientação vocacional podem selecionar, em idades precoces, os jovens que devem

graduação cresceram 37 vezes entre 1960 e 2002. No entanto, diferentemente da expansão notada no ensino médio, as vagas do ensino superior aumentaram principalmente na rede privada (59 vezes, contra o aumento de 20 vezes da rede pública). Desta forma, o setor privado que representava 44% das matrículas de graduação em 1960, passou a responder por 70% das vagas de graduação do país em 2002 (tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização deste nível de ensino).

De acordo com pesquisa desenvolvida por Carvalho (2006) sobre o impacto do Projeto Universidade para Todos (PROUNI), a massificação do ensino superior brasileiro tem como principal dilema não a ausência de vagas para ingresso no sistema; é a escassez de vagas públicas e gratuitas o principal empecilho da expansão desse grau de instrução. As vagas existentes seriam para ele insuficientes e inadequadas diante do perfil dos estudantes que concluem o ensino médio; pois o perfil deste contingente é composto por 63% de alunos que estudam em escolas públicas no período noturno, contando com uma concentração de menos de 30% das matrículas nos cursos diurnos na educação superior pública. Como mostra Abramo (2004), embora “fazer faculdade” represente expectativas dos adolescentes e jovens, somente 10% dos mais de 16 milhões de jovens entre 20 e 24 anos freqüentam algum curso de nível superior (e somente 1,3% já concluíram este nível de estudo).

Isso significa que bem mais de 50% dos alunos do Ensino Médio não lograrão continuar seus estudos em nível superior, seja por falta de vagas, seja por dificuldades econômicas para arcar com a mensalidade e/ou outros custos envolvidos no estudo, ou ainda por falta de tempo devido a encargos com o trabalho e/ou cuidados com a família (Abramo, 2004, p. 81).

Como afirma Moehleck (2004), “as políticas de ação afirmativa, ao reivindicarem igualdade de oportunidades, colocam em xeque a idéia de que uma igualdade negativa do

prosseguir nos estudos para galgar posições mais elevadas, e os que devem terminar os estudos, e, portanto parar suas possibilidades profissionais, em níveis inferiores” (p. 285). Assim, Mills critica a crença social na “igualdade de instrução” por ser, principalmente, “uma via muito especializada que se reserva às elites com possibilidade de acesso à classe superior; para a maioria da população, o caminho da ascensão social não inclui a educação.” (...) “O sistema único de ensino para todos não é objetado, pois a ideologia da igualdade de oportunidades significa que todas as posições elevadas são disputadas por todos aqueles que têm capacidade para galgar a escala educacional” (...) “Como a demanda de pessoas instruídas fica abaixo da oferta, como as ocupações que exigem pessoal formado são fragmentadas e padronizadas, como o número de matrículas continua a aumentar, as diferenças de renda e prestígio entre os mais instruídos e os menos instruídos diminui. Entre os que não podem utilizar os conhecimentos adquiridos pela instrução aumenta o sentimento de tédio, as esperanças de êxito transformam-se em decepção, e os sacrifícios não recompensados levam à desilusão”. (p. 285).

Estado seria suficiente para garantir que apenas o esforço de cada um, e não suas condições sociais, econômicas e relações pessoais, influenciasse a distribuição de posições sociais” (p. 154). Acesso à educação vale e equivale, como veremos, em nossa sociedade, a acesso à possibilidade de ascensão social. Mas, devemos nos perguntar à qual educação. A simples aquisição de um diploma não é suficiente (na medida em que a quantidade de conclusão nas diferentes etapas do ensino formal é crescente – em termos exponenciais em algumas áreas do saber). Inclui-se em um mesmo movimento em que se exclui; inclui-se simplesmente para postergar a real exclusão.

Em consonância ao apontado por Beisiegel e Menezes (acima citados) acerca da qualidade do ensino básico público, Moehlecke (2004) sugere uma possibilidade de redefinição – após a problematização da noção de *mérito* existente em nossa sociedade – do conceito de qualidade existente nas universidades públicas brasileiras:

(...) para podermos avançar nesse debate, faz-se necessário, antes, incorporarmos uma redefinição também inclusiva do que as instituições estão entendendo por mérito, ou seja, que ao invés de oporem uma maior igualdade no acesso à continuidade da qualidade oferecida, que tomem-na como parte da mesma. O mérito passaria a significar, então, a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas através do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis. O mérito concebido como a medida justa do empenho de cada um. (Moehlecke, 2004, p. 173).

Para repensar essa questão do acesso diferenciado à educação de qualidade, é interessante recuperar aqui um pouco da discussão acerca das relações entre democracia e sistema de ensino, interrogando os sentidos socialmente atribuídos aos princípios de liberdade, de igualdade, de justiça, de transferência de poder e de alocação de recursos econômicos e sociais, de igualdade de oportunidades escolares, de compensação. Para isso, seguirei um pouco da argumentação desenvolvida pelo sociólogo Cherkaoui em *Modèles de démocratie et types d'école* (2001). O autor limita sua análise àqueles aspectos que considera mais importantes: a concepção atual dos princípios de liberdade e de igualdade “concebidos como fundamentos da democracia e do sistema escolar”; a relatividade da visão desta constituição política e da instituição educativa (uma formatação teórica possível entre outras); a percepção que “esses diferentes modelos são historicamente datados, e que,

a um modelo de democracia, parece corresponder um tipo ideal de escola, porque seus fundamentos parecem resultar de uma axiomática teórica comum (Ibidem, p. 18).

A partir da noção de igualdade de oportunidades, Cherkaoui depreende dois sentidos correspondentes a dois modelos de democracia e de tipos de escola: enquanto direito igual para todos de ter uma vida que possibilite o pleno desenvolvimento e exercício de todas as potencialidades humanas (competências que vão do poder de adquirir conhecimentos racionais à experiência religiosa ou estética, passando por todas as formas de atividade que o homem é capaz), interpretação condizente à visão democrática clássica de uma sociedade igualitária pregada tanto por J. S. Mill, passando por Marx e pelos socialistas e chegando às concepções contemporâneas de Rawls; ou, na segunda acepção, a igualdade de oportunidades significa um direito igual para todos de entrar em uma competição generalizada na conquista de mais bens para si mesmo (realidade a qual corresponde às sociedades liberais, nas quais cada um pode entrar em competição com os outros, embora os concorrentes não possuam dos mesmos recursos e longe estão de uma situação de igualdade), visão esta que concerne às elaborações dos economistas clássicos e marginalistas, de Bentham (para quem a especificidade da democracia é ser protetora, uma vez que o objetivo mais importante da legislação é a segurança, protegendo assim a propriedade e os frutos do trabalho, o que, além de legitimar a desigualdade “torna supérfluo do ponto de vista social a questão de saber se os mecanismos de mercado concorrencial conduzem a uma repartição equitativa dos recursos) e de Schumpeter (Ibidem, pp.18-28).

Segundo Bentham, autor que parte da concepção liberal de propriedade, tal qual desenvolvida pelo inglês John Locke no *Segundo Tratado do governo civil*, em *Principles of Civil Code*, a grande felicidade estaria atrelada à máxima produtividade de riquezas (a posse de uma parte das riquezas daria sempre mais prazer a um indivíduo do que ele teria se não a tivesse); a adoção de leis que garantam a igualdade na posse de riquezas, segundo ele, não traria maior felicidade, pois não estaria garantida, com isso, a existência de riqueza a ser dividida. Ao legislador caberia, portanto, assegurar a produção de bens; para isso deve garantir a cada um a posse de seu trabalho. Para ele, desta forma, a especificidade da democracia é ser protetora, uma vez que o objetivo mais importante da legislação é a segurança. Proteger, assim, a propriedade e os frutos do trabalho, além de legitimar a

desigualdade “torna supérfluo do ponto de vista social a questão de saber se os mecanismos de mercado concorrencial conduzem a uma repartição equitativa dos recursos”. Como para ele os seres humanos compartilhariam, em sua imensa maioria, com exceção de alguns portadores de deficiências genéticas, qualidades idênticas, a educação seria origem das desigualdades de virtude, gênio e entendimento. Ainda que defendesse a educação no seio familiar, via tutoria, para Bentham ao Estado caberia intervir naquelas que não pudesse oferecer condições de educar seus filhos, ou naquelas em que as virtudes cívicas sejam dúbias (como entre os criminosos).

John Stuart Mill, em *Considerations on Representative Government* (2001), por outro lado, critica a teoria de Bentham por considerá-la incompleta: a felicidade seria função não apenas das riquezas, mas também das possibilidades de aperfeiçoamento do homem. Destarte, “a sociedade democrática liberal é aquela que torna possível a maximização ou o desenvolvimento de todas as capacidades de cada homem, sejam elas materiais, cognitivas, morais, estéticas, sociais ou religiosas”. Por não reduzir o homem a um ser consumidor, como o faz Bentham, e considerá-lo como criador, Mill entende a democracia como um sistema político favorável à melhoria da humanidade; o voto e a participação do cidadão agiriam como instrumento de censura do governo e freio de toda tirania. Esta teoria pode ser criticada por não considerar a “repartição real do poder econômico”, que torna-se não impossível, ao menos muito difícil a certos grupos de pessoas o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Essa crítica atinge um outro aspecto de sua teoria, a defesa do sufrágio universal, Mill propõe o fim do voto censitário então existente; para ele a classe trabalhadora, mais numerosa, não se tornaria dominante via voto, pois “ele defende o princípio segundo o qual um indivíduo possa dispor de vários votos quando suas competências e qualificações o permitirem: um indivíduo que tiver atingido um grau de perfeição superior deve desfrutar de mais privilégio que um outro cujo desenvolvimento intelectual e moral seja inferior, com a condição que não sejam ultrapassados os limites prescritos pela excelência da constituição do sistema representativo que exclui toda legislação de classe”. Portanto, estariam excluídos, em sua concepção, de toda a participação eleitoral os indivíduos analfabetos e os que não saibam efetuar as operações aritméticas elementares, razão pela qual a sociedade – cada um deve contribuir conforme seu salário - deveria assumir os custos da escolarização quando o indivíduo não tivesse

condições de pagar por ela (Mill defende, em *Sobre a Liberdade*, a existência de um sistema educativo não exclusivamente estatal, devido aos perigos de uniformização e “despotismo sobre os espíritos”). A desigualdade de poder político está fundado, em suma, sobre a desigualdade de saber e de virtude, sobre o grau de perfeição atingido pelos indivíduos: admite dividir o poder com os menos instruídos sem, no entanto, correr o risco de vê-los utilizá-lo irracionalmente (Cf. Cherkaoui, pp. 25-7).

O autor de *Capitalismo, socialismo e democracia* (1984), por sua vez, critica a noção de bem comum, fictícia e não correspondente a nenhuma realidade concreta, segundo Schumpeter, impossível de ser captada e definida racionalmente, como o queriam os utilitaristas, por revelar crenças e valores últimos e não depender exclusivamente da lógica. Ainda que se definisse bem comum como maximização das satisfações, estas seriam alvo de polêmicas e divergências incompatíveis e irredutíveis: nada permite unificar e fundir as vontades individuais – em uma vontade geral – via discussões racionais. Schumpeter analisa a democracia por meio de um ponto de vista objetivo e não moral; para ele, a sociedade é pluralista e composta por indivíduos detentores de múltiplos interesses. Essas pessoas compõem grupos e são só líderes destes que desempenham um papel essencialmente político: a democracia seria, concebida assim,

nada mais que um mecanismo que propicia a escolha dos governantes por meio do princípio de concorrência entre dois ou mais grupos de elites pertencentes a partidos políticos para disputar os votos necessários e governar durante uma legislatura. Contrariamente àquilo que apresenta a teoria clássica, o papel do eleitorado não consiste em definir racional e anteriormente os problemas e as opções políticas, eleger em seguida seus representantes que tomariam as decisões a eles relacionadas; este papel seria, ao contrário, limitado pela escolha da elite governamental graças ao voto (Ibidem, p. 30).

Mecanismo sem conteúdo moral, o voto em um partido decidiria por uma plataforma e uma orientação política, mas as vontades políticas existentes só se manifestariam, contudo, indiretamente; seria dependente da elite partidária, responsável pela incorporação dos clamores populares em um programa defendido e representado por alguém – candidato - escolhido internamente, de forma não necessariamente democrática. Em suma, Schumpeter concebe a democracia como “um sistema de mercado onde os consumidores políticos (os cidadãos) encontram os produtores (os políticos)” . Assim como

ocorre na economia e desde o que mostrou Hobbes, o indivíduo racional tende a maximizar seus ganhos; tanto na de economia, quanto na política, portanto, um mercado produz um equilíbrio ótimo. A liberdade é aí, equivalente aos outros sistemas políticos: a democracia permite ao indivíduo resguardar as liberdades relativas ao sufrágio universal, como liberdade de discussão, de imprensa etc.....

Em *Teoria da Justiça* (2002), Rawls tenta propor uma base moral conveniente à sociedade democrática, salvando assim parte da proposta de Mill elidida por Schumpeter. Em um sentido mais limitado, ele pretende nesta obra retomar a célebre discussão empreendida por Tocqueville em *A democracia na América*, obra na qual opõe liberdade à igualdade. Ao delinear uma teoria da justiça (que se torna necessária devido à escassez de recursos e a pluralidade de concepções sobre o bem geral) que parte da consideração de que uma democracia – uma forma de constituição da sociedade e não um mero mecanismo que permita a definição das maiorias – é formada por cidadãos livres e iguais que participam de ações comuns e estabelecem as regras da própria sociedade, Rawls sugere o princípio da reciprocidade como ideal social para limitar as desigualdades de recursos e de suas distribuições. Liberdade e igualdade de oportunidades são os princípios originários combinados em um caso particular da concepção geral da justiça, a qual requer uma distribuição igualitária (a menos que uma outra distribuição beneficie a todos) de todos os bens sociais primários que incluem principalmente as liberdades fundamentais, a riqueza e o poder. Rawls apresenta a igualdade como “carreiras abertas ao talento” e como “igualdade equitativa de oportunidades” e a “vantagem para todos” é remetida a um princípio de eficácia, ou seja, uma configuração impossível de ser mudada de forma a melhorar a situação de alguns indivíduos sem que se agrave a de outros. Pelo princípio da diferença as esperanças dos indivíduos mais afortunados só seriam justas se elas melhorassem aquelas dos menos afortunados.

Rawls, pensando sobre o princípio da diferença e da relação entre os mais e menos afortunados tipifica quatro sistemas diferentes: da liberdade natural, da igualdade liberal, da igualdade democrática e da aristocracia natural. De maneira breve, a igualdade liberal, além do fato de ter as posições sociais abertas, é apresentada como uma tentativa de correção dos defeitos das demais ao exigir que: a condição da igualdade equitativa – equidade – de oportunidades seja respeitada, os princípios da meritocracia sejam respeitados,

principalmente o fato que, a um mesmo nível de instrução e de competências gerais, os indivíduos de uma sociedade possam igualmente ascender a posições sociais similares. Estes postulados impõem certas restrições e regulamentações ao funcionamento do mercado livre, tendo em vista a preservação das condições sociais necessárias à equidade de oportunidades. Pelo autor argumentar que é tão moralmente inaceitável que a repartição seja determinada pelos talentos naturais ou pelo acaso, quanto pelas condições sociais ou históricas do indivíduo, ele conclui que o princípio da igualdade eqüitativa de oportunidades só pode ser respeitado quando a família deixar de desempenhar um papel tão importante no destino social dos indivíduos (segundo Rawls, ainda que dotados das mesmas capacidades naturais, dois indivíduos não se realizam socialmente da forma similar se as condições psicológicas e sociais da família forem diferentes). Em sua visão o fracasso relativo do liberalismo é superado pela construção de uma teoria da justiça democrática.

Para a igualdade democrática (uma teoria que não se quer correspondente a nenhum regime particular, embora tanto capitalismo quanto o *welfare state* e até mesmo o socialismo centralizado violentam os princípios da justiça como equidade aqui proposto) que combina a igualdade eqüitativa de oportunidades e o princípio de diferença, as esperanças elevadas daqueles que detém posições elevadas são justas se e somente se elas melhorarem as esperanças dos indivíduos em maior desvantagem. Em uma tal sociedade, a igualdade de oportunidades deve ser real e eqüitativa e não unicamente formal. Aliás, para que este tipo de igualdade seja mantido, é necessário que as desigualdades permitam a uma geração não ter sua igualdade de oportunidades afetada pela geração anterior. Rawls tenta assim olhar para o princípio de diferença pela perspectiva igualitária, pelo ponto de vista da justiça como equidade, uma aventura cooperativa que leva a uma melhoria mútua. Como o princípio da igualdade eqüitativa de oportunidades não conduz a uma simples meritocracia, Rawls introduz o princípio da recuperação segundo o qual as desigualdades imerecidas, sobretudo aquelas oriundas do nascimento ou dos dons naturais, devem ser recuperadas ou compensadas: a sociedade justa deve conceder mais atenção àqueles aos quais a natureza não foi generosa e aos nascidos em famílias socialmente desfavorecidas: “compensar essas carências é conceder mais recursos à educação dos menos favorecidos pela natureza ou pelo nascimento” (Ibidem, p. 35). Cherkaoui relembra ainda que a *Teoria da Justiça* contém numerosas e substanciais proposições sobre o papel da instituição escolar na

sociedade ideal que ele construiu, mas, em síntese, a escola é tomada enquanto uma instância de seleção social, de compensação e de promoção para os menos ricos natural e socialmente. “Seu papel não se reduz somente a sua eficácia econômica e ao bem-estar: a escola deve igualmente tornar a pessoa capaz de desfrutar da cultura, de participar dos negócios da cidade, e lhe dar o sentido de sua dignidade” (Ibidem, p. 36).

Este panorama de modelos democráticos pode ser complementado, ainda, com a apresentação de três dimensões de democracia feita por Elie Ghanem (por influência de Touraine) em *Educação escolar e democracia no Brasil*. Segundo Elie, “o respeito pelos direitos fundamentais, a cidadania e a representatividade dos dirigentes são as três dimensões que, mantida sua interdependência, constituem a democracia” (2004, p. 27). Disso Ghanem faz decorrer logicamente a pluralidade dos atores sociais, lembrando-nos que além de eleitores, somos cidadãos inseridos em um contexto político democrático, que é “um processo político instável, que aproxima o mundo do poder (no qual se tomam as decisões políticas) das realidades sociais (nas quais se formam as identidades coletivas), encarregando-se simultaneamente das demandas da sociedade e das obrigações do Estado” (Ibidem, p. 38).

Cidadania se faz pela participação política; participação política se faz pela reivindicação de direitos; direitos são estabelecidos pela lei: a reivindicação é pela vocalização de suas reivindicações junto aqueles que estabelecem as leis. Acesso à escola se dá, em grande medida, por determinações estruturais, decisões políticas. Ai está o nó: amarram-se mérito individual e direito coletivo, trajetória escolar socialmente constituída que visa a melhor inserção escolar, pois econômica, possível.

Uma vez atendido o (re)quesito do acesso à escola, a luta deveria ser, a partir de então, brigar por qualidade no ensino (Cf. Oliveira, 2007)⁶? No entanto, além das dificuldades inerentes à definição e à mensuração da mesma, o estado atual da configuração do jogo de lutas – do qual poderia resultar, como o ocorrido em contextos anteriores - não a

⁶ “Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional.”

reivindicação do previsto na lei, mas a possibilidade de transformação da mesma – não aparece como propício para o *conflito* da luta por igualdade reivindicada por Telles:

O peculiar dos conflitos sociais contemporâneos é que escapam aos princípios universais de equalização, deslocam o sentido clássico de uma igualdade identitária, para pôr em ação a lógica diferenciada de “direitos das desigualdades” (...). Indexados a contextos societários particulares e específicos, os direitos reivindicados individualizam casos e situações não diretamente comensuráveis na ordem de suas necessidades, clivagens internas, relações de poder e injustiças a serem reparadas. São direitos formulados no terreno mesmo dos conflitos, em que a exigência de justiça diz respeito não tanto à aplicação equânime da lei, mas às regras de uma equidade que restabeleça equilíbrios rompidos, compense assimetrias de posições e defina o conjunto de prerrogativas e garantias dos desiguais. A rigor, é a definição dessa regra de equidade que estrutura o campo de conflito, numa dinâmica que escapa à lógica binária do permitido e interdito e evoca, por isso mesmo, uma arbitragem sobre o que ‘é de direito’, que se abra às práticas de negociação e à representação legitimada dos interesses em confronto. É nesses termos que se pode identificar na dinâmica política contemporânea a construção de um contrato social definido nas regras pactuadas do conflito. Trata-se de um contrato muito peculiar, que não se reduz ao ordenamento jurídico estabelecido, pois é plural e descentrado, regido por regras a serem inventadas e negociadas na temporalidade própria, sempre particularizada e muitas vezes inusitada, dos conflitos (Telles, 1999, pp. 147-8)

A inscrição de novos direitos na vida legal, no ordenamento jurídico do Brasil, é algo distante da noção de cidadania surgida neste país relacionada às experiências dos movimentos sociais. Dagnino (1994, p.107-115) enfatiza o caráter inovador e estratégico da cidadania, a qual, em primeiro lugar - supondo a noção de direitos que ela supõe, cujo ponto de partida é a concepção de “um direito a ter direitos” - não diz respeito apenas às conquistas legais, incluindo a “invenção criativa de novos direitos”; configurando uma noção de cidadania, que operaria “de baixo para cima”, como estratégia dos não cidadãos. Isto possibilita a difusão de uma “cultura de direitos”, em que a cidadania se constitui como “uma proposta de sociabilidade”. Dagnino (1994, p.112), afirma que “esta nova noção de cidadania pode constituir um quadro de referência complexo e aberto para dar conta da diversidade de questões emergentes nas sociedades latino-americanas” à medida que, incorpora “tanto a noção de igualdade, como a de diferença” (de raça, gênero, etnia). Desta forma, enquanto para o setor dominante, a diferença significa aceitação do privilégio e a defesa da desigualdade, na perspectiva da nova cidadania

a diferença emerge enquanto reivindicação precisamente na medida em que ela determina desigualdade. A afirmação da diferença está sempre ligada à reivindicação de que ela possa simplesmente existir como tal (...) sem que tenha como consequência o tratamento desigual, a discriminação (...). Concebido nessa perspectiva, me parece que o direito à diferença, específica, aprofunda, amplia o direito à igualdade.” (Dagnino, 1994, p. 114).

No entanto, concordo com Gohn (2006) quando afirma que “a relação da sociedade civil organizada com o Estado é de outra natureza nos anos 90, bem distinta dos confrontos nos anos do regime militar; ou das negociações, assembléias e consultas populares dos primeiros anos da Nova República”; de acordo com ela:

Os movimentos sociais criaram, nos anos 80, um paradigma da ação social, conferindo legitimidade a si próprios enquanto portadores de direitos legítimos e deslegitimando as políticas que os ignoraram, mas não conseguiram manter estas posições nos anos 90, diante da voracidade das políticas neoliberais. Outros atores surgiram na arena pública, como as ONGs (p. 318).

Resta-nos, assim, campanhas e movimentos esporádicos e pontuais. Muitos organizados pelo próprio poder público ou a partir de ONGs ligados a eles. Como consequência, não se vislumbra um horizonte propício a outra atitude – política – em relação ao ensino superior. A dualidade (configurada na ausência de qualidade que os estratos mais baixos da população encontram no ensino, dos diversos níveis, inclusive do superior, pago, uma vez que a falta de qualidade do ensino básico os exclui da disputa por diplomas universitários concorridos) estrutural que por tanto tempo assombrou a educação brasileira (antes relacionada ao acesso) parece ressurgir em nova roupagem. Sem a possibilidade de transformação, nesta nova repetição da história.

Assim, o premente problema da realidade social acima constatado foi o mote do tema de estudo proposto neste projeto de pesquisa (e só então se buscou no desenvolvimento teórico pertinente os elementos capazes de nos servir como ferramentas de compreensão do fenômeno). Começou-se a delinear as questões desta pesquisa a partir do “reconhecimento” (de forma oficial, por meio de entidades públicas) do “sucesso” escolar obtido por jovens egressos do sistema público de ensino inseridos em renomadas instituições de educação de nível superior.

No entanto, o estudo realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pela Universidade de Brasília (UnB) – amplamente alardeado pela imprensa⁷ - com o intuito de acompanhar o rendimento escolar dos alunos oriundos do ensino público e compará-lo ao das escolas privadas naquela, e de verificar o desempenho dos participantes de algum tipo de auxílio estudantil ofertado pela universidade nesta despertou a atenção para o indicativo de que uma vez ultrapassada a barreira de entrada ao universo do ensino superior – ressalta-se que ao menos a pesquisa realizada pela Unicamp teve como objetivo justificar medidas administrativas tomadas no sentido de diminuir a disparidade de chances entre os diferentes tipos de estudantes, de escolas públicas e privadas, quando da realização de vestibulares e exames de seleção⁸ – os estudantes formados no ensino médio das escolas públicas *tenderiam* a ter um desempenho melhor do que o esperado durante o ensino superior. Dados levantados pelo Conselho Universitário (Consu) junto à Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) e à Diretoria Acadêmica (DAC) da Unicamp em pesquisa coordenada pelo professor Maurício Kleinke indica que os alunos privilegiados pelos benefícios concedidos pelo PAAIS apresentaram média anual mais alta que a de seus colegas (egressos de escola pública tiveram média de 7,9, enquanto os demais 7,6) em 31 dos 56 cursos pesquisados.

Estudo de impacto semelhante pode ser encontrado em Queiroz & Santos (2006), no qual os autores analisaram os resultados da adoção de um sistema de cotas⁹ na Universidade Federal da Bahia, UFBA, atendo-se primeiramente ao desempenho dos estudantes nos vestibulares de 2005 e 2006, e, posteriormente, no aproveitamento desses durante o curso (nos dois primeiros semestres de 2005), comparando cotistas e não-cotistas. Nessa pesquisa, contrariando as expectativas dos opositores à implementação do sistema de cotas, concluiu-se que os cotistas alcançaram rendimento igual ou maior que os não-cotistas em onze dos dezoito cursos de maior concorrência da UFBA. Não só os discursos

⁷ *Aluno da rede pública tem avaliação melhor* **Folha de S. Paulo** – Cotidiano – 29/03/2004

⁸ Há dois anos a Unicamp concede 30 pontos na segunda fase de seu vestibular para os alunos da rede pública (com acréscimo de 10 pontos adicionais aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que tenham cursado o ensino médio em instituições públicas de ensino), gerando aumento de 16% desses alunos em toda a universidade campineira, conforme divulgado na reportagem *Bônus dado pela USP ajuda mais candidatos a medicina* **Folha de São Paulo** – Cotidiano – 25/05/2006 e no sítio eletrônico do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) da Unicamp www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html Acessado em: 06/03/2007

⁹ Adota-se aqui o termo *sistema de cotas* de acordo com o debate entre sistema de cotas e demais ações afirmativas analisados por Moehlecke, 2002 e por Bergman, 1996.

temerosos por uma baixa na qualidade do ensino ofertado, devido à presença de estudantes pretensamente despreparados na Universidade, “o exame do desempenho dos estudantes que ingressaram na UFBA, pelo sistema de cotas, revela resultados bastante animadores, nos cursos das diversas áreas de conhecimento” (Queiroz & Santos, 2006, pp. 733-4).

Constatações como as apresentadas geram inevitavelmente a necessidade de se questionar as causas de tamanho “sucesso”; afinal, seria factível crer que – a despeito dos dados das avaliações oficiais disponíveis - o ensino médio público tenha dado um salto em qualidade que possibilitasse a melhor preparação dos alunos para as exigências do ensino superior? Vale lembrar (como o fazem Vasconcelos & Silva, 2005, e Castro, 2001) que além das questões referentes à qualidade¹⁰ do ensino ofertado nas diferentes redes de ensino, há outras questões relacionadas à dificuldade de ingresso no ensino superior, como a falta de informações sobre os processos seletivos e exames, a necessidade precoce de ingressar no mercado de trabalho e a falta de incentivo por parte dos professores, por exemplo, levam esses estudantes a nem almejam entrar em uma disputa desigual com os alunos da rede privada (os quais, muitas vezes, ainda dispõem de cursinhos pré-vestibulares para melhor se prepararem) (Cf. Leão, 2006). Assim, como Bourdieu aponta em *A Miséria do Mundo* (1997)¹¹, a universalização do acesso ao ensino secundário além de intensificar a concorrência, tende a evidenciar o caráter conservador da escola¹². O adiamento do processo de eliminação do *jogo da auferição diferenciada dos capitais escolares* (e seus respectivos benefícios sociais implícitos) e a aparente permanência de pessoas já há muito alijadas do universo escolar (as práticas de exclusão permanecem, agora na sua versão sutil; sem excluir-se da “instituição Escola”, exclui-se do jogo escolar, isto é, determina-se um local específico para seus estudos: faculdades privadas cujo diploma, desprovido de capital cultural, não reflete possibilidades de ascensão social¹³), coloca a questão do par dicotômico fracasso/sucesso escolar como um premente problema da realidade social. Não é à toa que até o sistema de isenções nos vestibulares de universidades públicas paulistas

¹⁰ Em análises sobre diferentes momentos da expansão do ensino público brasileiro, Beisiegel (2006) – sobre o ensino médio – e Moehlecke (2004) – sobre a expansão do ensino superior - sugerem uma transformação da noção de “qualidade” na educação; para ambos os autores amplo e democrático acesso são condições essenciais para a atribuição deste conceito.

¹¹ Notadamente no capítulo intitulado *Os excluídos do interior*. Bourdieu, P. *A Miséria do Mundo*, São Paulo: Editora Vozes, 1997, p. 481-586.

¹² Apontarei mais à frente os argumentos de Bourdieu contra a falsa democratização do ensino público.

¹³ Bourdieu, *A Miséria do Mundo*, op. cit. p. 483

sejam subutilizados e requisitados abaixo do esperado – e ofertado. Percebe-se aqui, algo próximo àquilo que Bourdieu denomina de *causalidade do provável*. Diz ele:

Assim, sabe-se, a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte – permanecendo iguais todos os outros fatores (e, em particular, o êxito escolar) – quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino; e os efeitos dessa “causalidade do provável” são observados para além das práticas e até nas representações subjetivas do futuro e na expressão declarada das esperanças. Assim, até mesmo em um nível elevado do *cursus* [percurso efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar] e a despeito dos efeitos de superseleção, observa-se que os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares (como, aliás, na avaliação de seus resultados) e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte. (...) ao término de um estudo sobre a representação do futuro entre adolescentes do ensino técnico, no qual é colocado em evidência que “a posição esperada na hierarquia profissional, desde o primeiro emprego, depende geralmente da natureza da formação recebida” (que, por sua vez, está ligada à origem social) e que “a natureza dos estudos projetados reflete fielmente aquela dos estudos seguidos atualmente”, Antoine Léon escreve: “É espantoso o realismo das respostas fornecidas pelos alunos, por exemplo, acerca dos salários esperados ou do desejo de dar ao prosseguimento aos estudos após a saída do estabelecimento escolar” (Bourdieu, 1998c, pp. 89-90, nota 15).

Quando a Universidade de São Paulo se encontra enfrentando o desafio de adotar medidas (semelhantes a outras estratégias de ações afirmativas adotadas paulatinamente por instituições públicas de ensino superior brasileiras) para aumentar o número de ingressantes oriundos da rede pública em seus cursos (já no vestibular 2007, implementou-se sistema semelhante ao da Unicamp, bonificando os alunos da rede pública com 3% de pontos na segunda fase, gerando um aumento no número de ingressantes com esse perfil), tendo como princípio democratizar o acesso aos seus cursos (adotando estratégias de favorecimento a candidatos oriundos dos grupos sociais menos favorecidos, sem prejuízo dos critérios de mérito que devem presidir esse processo), torna-se ainda mais importante identificar quem são esses alunos da escola pública que não somente conseguem entrar em universidades públicas notoriamente de excelência, como também superam as expectativas e, de acordo com a tendência acima apontada, obtém sucesso em seus estudos. Se este trabalho não responde plenamente a esta questão, pretende colaborar no entendimento sobre as possibilidades de formação e transformação das disposições pertinentes à lógica de funcionamento escolar. Como consta no relatório aprovado pelo Conselho Universitário

(CO) em 23 de maio de 2006¹⁴, esse projeto expressa a preocupação da universidade com as barreiras que dificultam as probabilidades de acesso dos estudantes egressos da escola pública, pretendendo também atuar positivamente na superação das barreiras educacionais que dificultam esse acesso (por meio do apoio às escolas públicas, seus professores e alunos, mediante ações especializadas; incentivando a participação dos egressos da escola pública no processo seletivo de ingresso na Universidade, por meio de medidas de apoio didático-pedagógico e de divulgação) e, sobretudo, apoiar, com ações específicas, a permanência dos alunos no curso superior. Essa preocupação demonstra que não basta adotar ajustes que diminuam a entrada, age-se para prolongar a permanência e permitir a conclusão do curso.

OBJETIVOS

Como as investigações sobre o rendimento escolar de jovens estudantes egressos do ensino público realizadas pelas universidades anteriormente citadas (UFBA, UnB, Unicamp¹⁵) demonstraram um excelente desempenho por parte de alunos com essa origem, a iniciativa da USP de adotar não somente acréscimos às notas do exame de entrada, mas se preocupar também com medidas de apoio após o ingresso (facilitando e assegurando a permanência no curso pretendido, ainda que seja integral), chegando a ponto de cogitar uma cobertura institucional (por meio do oferecimento de bolsas, algo que começou a ser feito com o programa *Embaixadores da USP*¹⁶), mostra-se de vital importância para a ampliação do sucesso escolar desses já bem-sucedidos estudantes.

Desta forma, objetivo com esta pesquisa identificar em seis diferentes cursos da USP (dois de cada um dos diferentes ramos do saber: o mais concorrido na área de Humanas e o menos concorrido; o mais e o menos disputado em Exatas; e o mesmo na área de Saúde/Biológicas) alunos que estivessem na fase terminal de sua formação (elegi estudar ingressantes do ano de 2005 por estarem em 2008 no 4º ano de seus cursos, ano de

¹⁴ Conforme relatório de fundação do programa de inclusão disponível em http://naeg.prg.usp.br/siteprg/inclusp/inclusp_06-06.doc Acessado em: 06/03/2007

¹⁵ Soma-se o fato de os alunos bolsistas do PROUNI terem obtido rendimento superior aos demais no ENADE 2006, conforme <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5159.jhtm> Acessado em: 06/03/2007

¹⁶ Conforme endereço eletrônico www.usp.br/jorusp/arquivo/2007/jusp805/pag04.htm consultado em agosto 2007.

conclusão na maioria esmagadora das faculdades), e fossem oriundos de escolas de Ensino Médio públicas (vêm de escolas técnicas? da Escola de Aplicação da USP? de qual das demais 621 escolas da rede pública do Estado de São Paulo? há algo de relevante em sua localização? em seu entorno? em suas práticas escolares? na comunidade que a frequenta?) e que tenham ótimas médias ponderadas (acima da média de seus respectivos cursos, a ser levantada em pesquisa junto à Pró-reitoria de Graduação da Universidade). Inicialmente, tentei refletir sobre as seguintes questões: “Mas, afinal, quem são eles? Há algo em sua configuração familiar que propicie tamanho sucesso (profissão, escolaridade dos pais etc.)? Alguma outra instituição foi relevante para o desenvolvimento desses *ornitorrincos* (frequência a instituições religiosas, esportivas etc.)?”. Entretanto, na medida em que tentava concretizar o projeto de pesquisa fui me convencendo de que a adoção deste modelo metodológico não foi frutífera para os objetivos aqui pretendidos, por isso novos critérios foram estabelecidos para a localização e entrevista dos sujeitos cujas trajetórias foram aqui apresentadas.

Entendendo que embora a discussão sobre o par dicotômico sucesso/fracasso escolares fosse já clássica nos estudos educacionais¹⁷, havia lacunas importantes a serem preenchidas.

O impacto da escolaridade na constituição de singularidades - como mostra Vygotsky (1984, 1989) a educação tem papel primordial no desenvolvimento psíquico e comportamental dos seres humanos¹⁸ -, está no horizonte de orientação desta pesquisa. No entanto, essa referência não é exclusiva, pois ainda que entender a trajetória escolar dos indivíduos seja um primeiro passo, não é o único fator que deve ser considerado para dar conta de um desenvolvimento que nunca se dá de forma unívoca e unidimensional:

Pois o comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores

¹⁷ Ver Laurens (1992), Lahire (2004); em Rego (2003) o estudo de caso de Francisco; o debate sobre fracasso escolar foi travado principalmente por Patto (1991), Best (1999), Bossa (2002). Vale ressaltar que ampla bibliografia sobre o tema foi compilada e classificada por Angelucci, Kalmus, Paparelli *et al* (2004), em artigo sobre o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar; no qual releu criticamente teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 em duas unidades de ensino da Universidade de São Paulo: a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia.

¹⁸ Ressalta-se o papel elucidativo das implicações teórico-metodológicas do referido autor apresentado por Oliveira, M.K. (1993) e Rego, T.C.R. (1994).

isolados [...] mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento (Rego, 2003, pp. 54-55).

Assim, considero ser de suma importância me aproximar dos contextos significativos para o processo de formação/desenvolvimento desses indivíduos, não deixando de problematizar a relação que os estudantes dos meios populares estabelecem com o saber instituído e suas práticas de transmissão.

Bourdieu (1998) afirma que a relação de estudantes oriundos de famílias menos favorecidas de capital cultural com a escola é marcada pelo esforço e por dificuldades; o que não se repete entre aqueles pertencentes a meios culturais mais privilegiados, que por sua vez estabelecem uma relação mais leve com a escola. Bourdieu considera, assim que a relação desses sujeitos com a escola e mesmo a avaliação escolar atribuída a eles levam em consideração critérios externos aos saberes transmitidos na e pela escola, valorizando assim, os saberes pré-adquiridos em contextos principalmente familiares (Bourdieu, 1998b).

Ao explicitar esses critérios de avaliação, Bourdieu coloca em xeque as opiniões daqueles que tomam a escola como a instância democrática por excelência, visto que a mesma opera uma certa perpetuação inconsciente *de desigualdades iniciais provenientes de seu exterior*. Censurar um trabalho escolar por ser demasiadamente “escolar” é “desvalorizar a cultura que ela transmite em proveito da cultura herdada, que não traz a marca plebéia do esforço e tem, por essa razão, todas as aparências da facilidade e da graça” (1964: 35). A herança mencionada, essa bagagem transmitida pela família ao indivíduo, constitui importante elemento para seu sucesso escolar – denominado de capital cultural por Bourdieu – é, segundo Nogueira & Nogueira (2002), “o elemento familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”.

Essa importante discussão da Sociologia – e da Sociologia da Educação de um modo específico –, mostra como atributos sociais ganham um estatuto naturalizado, justificando assim uma certa perpetuação da dominação de um estrato social (àquele que se atribue a posse de algo equivalente a um *dom*). No entanto, o desdobramento de algumas de suas noções-chave só pode ser possível por meio de uma abordagem que a transcenda, rumo a uma aproximação com os estudos da Psicologia da Educação, mais especificamente com a perspectiva da psicologia historico-cultural.

Não só as posturas escolares dos indivíduos teriam uma origem prévia, fruto dessa herança familiar (a qual, por sua vez, tem como causa a posição da família no espaço social), como dizem Nogueira & Nogueira (2002) a noção de indivíduo na teoria elaborada por Bourdieu configura os atores socialmente constituídos em seus mais recônditos detalhes. “Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação da voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (p.19).

No entanto, ainda assim, esse sociólogo francês não pode ser tachado de determinista; pois grande parte do esforço teórico de Bourdieu se deu na tentativa de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Segundo ele, as estruturas sociais agiriam sobre o comportamento individual preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A formação inicial em um ambiente social e familiar (uma posição específica na estrutura social), levaria os indivíduos a incorporarem “um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação” (p. 19-20).

Em *Esboço de uma teoria da prática*, Bourdieu (1983), ao elencar os três tipos de conhecimentos capazes de explicar o mundo social (objetivista, fenomenológica ou praxiologicamente), afirma que a forma praxiológica de compreensão da realidade pode superar a dicotomia existente entre os dois outros tipos por não se restringir a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos (como o objetivismo), mas por meio da investigação de como as estruturas se encontram interiorizadas nos sujeitos, constituindo assim um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. Esse conhecimento teria como objeto a própria articulação entre os planos da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou como repetidamente se refere o autor, captaria o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. (Nogueira, 2003, p. 57). Para sair – e superar – a referida dicotomia entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social (ou seja, entre estrutura e a prática), Bourdieu “rebatizou” o termo *habitus*¹⁹ como um princípio de

¹⁹ Anteriormente utilizado pelos escolásticos no sentido de aprendizado passado, “como disposição estável para se operar numa determinada direção; através da repetição criava-se, assim, uma certa conaturabilidade entre sujeito e objeto no sentido de que o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem, o que

produção, incorporado nos próprios sujeitos, operando as disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos como um sistema predisposto a funcionar como estrutura estruturante, ou seja, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. Esse princípio daria conta de explicar como a forma de perceber a apreciar o mundo, preferências, gostos e aspirações dos indivíduos estariam de antemão orientadas (porque nem os sujeitos agiriam de forma autônoma, por orientarem-se de acordo com sua localização na estrutura social, nem as estruturas determinariam suas ações, pois eles mesmos internalizariam essas estruturas sociais que não determinam, mas orientam a reestruturação do mundo por parte dos sujeitos).

O sociólogo francês Bernard Lahire²⁰, coloca essa noção de habitus em suspeição ao pensar que esse social sob sua forma incorporada, (“o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir”, Lahire, 2002, p. 45) resultou em um conceito inaplicável às complexidades da sociedade ocidental contemporânea.

O conceito de habitus foi recriado por Bourdieu, na obra *Le Déracinement*, com o intuito de subsidiar a análise sobre como os indivíduos formados no modelo de sociedade camponesa argelina tradicional praticavam certos modos de pensar e de agir diferentes no âmbito de contextos sociais diferentes, tendo como suporte uma língua operacionalizada de acordo com a situação e os interlocutores (Lahire, 2002). Um questionamento de Lahire consiste na elaboração, por Bourdieu, de um conceito como o de habitus com base em sociedades visivelmente diferenciadas, pautadas em lógicas econômicas, sociais e culturais também diferenciadas; decorreria daí atores muito mais diferenciados entre si também internamente (Lahire, 2002, p. 27). Os modelos de socialização característicos às sociedades pré-capitalistas apresentam uma tendência à estabilidade e durabilidade, certamente esquivos de concorrência e antagonismos; ao se tratar das sociedades contemporâneas, a socialização dos indivíduos é fundamentada em influências de instâncias (escolas, igrejas, meios de comunicação, grupo de amigos etc.) que estabelecem constante concorrência. Socialização refere-se a um processo mais amplo do que a noção de

efetivamente assegurava a realização da ação considerada”. (Ortiz, 1983: 14). Este termo aparece pela primeira vez em sua obra em *A Reprodução*, escrita com Passeron (1975).

²⁰ Segundo o qual, em entrevista concedida em 2004 a Setton, *Minhas próprias interrogações são originárias da superação crítica (empírica e teórica) da teoria do habitus*.

educação – ou processo educativo –, geralmente associada à uma prática intencional, consciente e sistemática, posto que contempla também “uma série de outras ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes, adquiridas de maneira homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou em grupos de amigos que, queiramos ou não, acabam por participar na construção dos seres e das realidades sociais” (Setton, 2008, p. 2). As teorias da socialização abarcariam ainda, como cerne de suas discussões, a noção de identidade: se não pode mais ser confundida com uma inculcação pelas instituições de “maneiras de fazer, de sentir e de pensar” a seres passivos e egoístas, se é confundida com aprendizagem da cultura de um grupo na mesma medida em que existam diferentes grupos, uma vez que a relação ensinar-aprender é algo tão diverso quanto o são as particularidades culturais, ao mesmo tempo em que já não pode mais ser concebida como interiorização das funções sociais vitais ao bom funcionamento – ordem – do grupo²¹, resta um embate entre a compreensão daqueles que a vêem como incorporação das condições sociais que levaria ao ajustamento das condutas aos destinos mais prováveis – assegurando assim subjetivamente a reprodução legítima das posições de origem -, ou, ainda, por outro lado, como um processo de construção, desconstrução e reconstrução de indetidades ligadas às diversas esferas de atividade que cada um encontra durante sua vida, que o levam a ser um ator (Cf. Dubar, 2005). Assim, este termo designa concomitantemente um conceito e um campo de investigação concernente tanto à sociologia da educação, quanto, mais amplamente, à sociologia da cultura. Conforme atesta Setton:

além de concebê-la como uma noção definidora de um conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais, a socialização é entendida como uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre o indivíduo e sociedade; na sua dimensão produtora difusora e reprodutora, a socialização pode enfocar as instituições como matrizes de cultura, pode enfatizar as estratégias de

²¹ Compreensão esta cara ao funcionalismo que concebe a sociedade a partir de uma analogia biológico-orgânica, na qual o corpo-vivo depende do cumprimento das funções, depende de um aprendizado dos papéis, resultado de um processo que denominam como socialização: processo pelo qual o indivíduo interiorizaria os valores e as normas culturais em função das quais ele preencherá os papéis (gerais, pois decorrentes de uma pertença a uma comunidade social em seu conjunto; específicos ligados à especialização de tarefas e de funções) que a sociedade espera dele. “Não é de se surpreender portanto que no quadro do funcionalismo a reflexão sociológica sobre a escola concede um lugar privilegiado ao processo de socialização, uma questão essencial é saber qual contribuição específica a escolarização traz, nas sociedades modernas, à aprendizagem dos valores, das normas e dos papéis sociais e quais articulações podem se estabelecer nesta ocasião entre a escola e outras instâncias tais como a família, o meio profissional ou os mídias” (Forquin, 1997, p. 12).

transmissão e portanto de transformação dos grupos sociais bem como pode explorar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida” (Setton, 2008, pp. 1-2).

A noção de socialização teria sido por muito tempo definida por suas funções ou por seus supostos efeitos: contribuindo à integração dos recém-nascidos ou dos recém-chegados à sociedade que os recebe. A simples constatação da diversidade dos modos e dos conteúdos da socialização não seria, conforme enunciado por Perrenoud no Seminário organizado pelo Groupe de Recherche sur la Socialisation entitulado *Analyse des modes de socialisation – confrontations et perspectives*, suficiente para que se conseguisse romper com esta imagem; dever-se-ia admitir, para tanto, que um

sistema social, pequeno ou grande, é compatível com muitas desordens conflitos, com ordens parciais e contraditórias, caso se observe que estas ordens são constantemente reconstruídas, fabricadas ao gosto de uma negociação entre autores, caso se sugira em uma palavra que a ordem social não é nunca dada a priori e que ela não pressupõe aprendizagens estreitamente definidas, o que será da noção de socialização? (Perrenoud, 1998, s/p.)²²

Perrenoud advoga nesta apresentação que nada permite afirmar a unidade do laço social, nem a aprendizagem “substancial” que permitiria prepara um indivíduo a satisfazer os desejos de outro em algum setor da sociedade; portanto, que a socialização não deveria ser interpretada de modo unidimensional, apagando sua multiplicidade de atos e de interpretações dos mesmo. Ela seria, ao contrário, segundo interpretação de Setton acerca desta análise, uma realidade em construção, um movimento contínuo de integração e produção de sentidos, processo constante de pressões e contra-pressões vividas pelos indivíduos (Cf. Setton, 2008, p. 17). Para concluir que a noção de *habitus* pode ganhar outro significado para além daquele atribuído por seu “ressuscitador”, Pierre Bourdieu, ligando-o, desta vez, a correntes mais interacionistas e fenomenológicas, substituindo a noção de socialização como princípio unificador da Sociologia da Educação, pois aquela não passaria, de acordo com a leitura do suíço, de “uma política de controle do *habitus*, seja em escola familiar ou social”, Perrenoud afirma:

²² Consulta à versão eletrônica disponível em:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_01.html

A consideração das representações e das estratégias educativas dos atores, portanto de suas concepções da socialização, não deve evidentemente nos impedir de nos interessar também àquilo que aprendem “objetivamente” os indivíduos ao longo de todo seu ciclo de vida, independentemente do julgamento que eles façam ou que façam outros atores sobre estas aprendizagens.

Para delimitar o campo mais vasto, nos faltam palavras-chaves que designem ordens de fatos sem com isso sugerir imediatamente uma interpretação sedutora ou ideológica. A noção de aprendizagem evoca tanto uma modalidade de formação profissional, quanto uma perspectiva psicológica, geralmente de obediência behaviorista. A noção de capital cultural, que designa uma aquisição mais que um processo, se funda aliás sobre uma transposição discutível da economia para a sociologia (Cf. Cot & Lautier, 1984 ; Caillé, 1986).

A noção de *habitus* no estado atual do vocabulário das ciências sociais, me parece a mais fecunda. Bourdieu (1972, 1979, 1980) tem o mérito, como o demonstra Rist (1984) de ter reatualizado uma noção presente na obra de Aristóteles e de Tomás de Aquino. Eu tentei alhures (Perrenoud, 1976, 1984) demonstrar o parentesco entre o conceito de *habitus* e noção de esquema de Piaget. É verdade que a maneira pela qual Bourdieu se utiliza deste conceito de *habitus* se presta a controvérsias, já que a torna estreitamente solidária de uma teoria da reprodução que não se pode aceitar integralmente (Cf. Petitat, 1982 ; Berthelot, 1983). E sobretudo, Bourdieu apresenta a genese do *habitus* essencialmente como a resultante de uma violência simbólica ou da interiorização de coerções objetivas: se resigna a “fazer da necessidade virtude”! Eu voluntariamente pleitearia por uma perspectiva mais interacionista, fazendo parte da negociação entre educadores e educáveis, da autonomia e da resistência (Delcourt, 1985) dos educáveis. Bourdieu parece também subestimar a capacidade que tem a criança, depois o adulto, de se representar seu próprio *habitus* e de comandar em parte suas transformações, por exemplo ao escolher se proteger de algumas experiências formadoras ou de se expor a elas, ou ao negociar até um certo ponto as limitações objetivas e as violências simbólicas que sofre.

Eu não posso desenvolver aqui muito longamente esses temas. Eu concluo então simplesmente sobre uma convicção: a noção de *habitus* pode ser desengatada da interpretação que dá Bourdieu, amarrada a correntes mais interacionistas e fenomenológicas. Ela poderia constituir o conceito unificador de nossa disciplina, se nós procuramos por um. Como idéia e como prática dos atores, a socialização não é jamais algo além de uma política de controle dos *habitus*, seja à escala de uma família ou de uma sociedade global (Perrenoud, 1988, s/p.)

As limitações ao conceito de *habitus* ganham ainda outras facetas, como aquelas que percebem que em estudos de grandes categorias coletivas, como as classes sociais, a aplicação do conceito é, aparentemente, funcional; o que não ocorre na observação do

social individualizado, “o modo como indivíduos concretos lidam com múltiplas e, em parte, incoerentes influências sociais e as utilizam em suas ações práticas” (Nogueira, 2003, p. 73).

Lahire se afasta do modelo de estrutura social desenvolvido por Bourdieu por conceber o ator como um ser plural “que coordena internamente disposições variadas constituídas a partir de múltiplas e, até certo ponto, incoerentes experiências de socialização” (Nogueira, 2003). É o conjunto dessas socializações, levadas à prática nas situações escolares, que interessa recuperar neste estudo. Não se pode abstrair as propriedades sociais dos indivíduos que as portam e, mais ainda, é preciso examinar como esse conjunto de propriedades se combinam e dispõem nos indivíduos e entre eles e a situação em que se encontram inseridos. Estudar a formação de determinados sujeitos pensando no impacto e conseqüências visíveis em suas trajetórias escolares (a aprovação em um curso de graduação na USP, especificamente) só é possível levando em consideração que aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – “ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito (...) só tem êxito se encontrar o sujeito em construção” Charlot (2000). Ou, como afirma Lahire (2006)

(...) as variações intra-individuais dos comportamentos culturais são o produto da interação entre, de um lado, a pluralidade de disposições e competências culturais incorporadas (supondo a pluralidade de experiências socializadoras em matéria cultural) e, de outro, a diversidade de contextos culturais (campo ou subcampo cultural, contextos relacionais ou circunstâncias da prática) nos quais os indivíduos têm de fazer escolhas, onde praticam, consomem etc. (p.20).

É em consonância com essa perspectiva teórica de distanciamento crítico desta postura identificada em Bourdieu nos diversos estudiosos apontados que rumo o presente estudo. Ao tentar reconstituir a maneira pela qual os *ornitorrincos* dessa pesquisa interiorizaram individualmente as disposições sociais, o modo como se deu efetivamente o processo de incorporação de elementos do social facilitadores do trabalho escolar – ou, ainda, valorizados nele, fator importantemente destacado por Bourdieu na pesquisa sobre as categorias do juízo professoral, ou ainda por toda uma série de estudos acerca da construção daquilo que ficou conhecido como “excelência escolar” – me aproximarei de

um entendimento mais profícuo daquilo que Lahire denominou as *razões do improvável* (subtítulo da obra *Sucesso escolar nos meios populares*, Lahire, 2004)²³. Assim, este projeto tocará secundariamente em questões do tipo: Como se dá a transmissão do *habitus* do grupo para o indivíduo? Como se dá a relação e o envolvimento emocional desses diferentes indivíduos com os componentes desse *habitus* de seu grupo de origem? O que leva indivíduos que passaram pelo mesmo processo de incorporação do *habitus* a desenvolverem reações e efeitos diferentes em suas singularidades? O que explicaria as atualizações, reforços ou abandonos de algumas disposições em determinados contextos específicos? Para respondê-las, deve-se, afinal, pensar a formulação e desenvolvimento desse *habitus* em um determinado contexto (que pode ser examinado, por meio de entrevistas sobre biografias e constituições escolares, familiares etc.); em consonância com o afirmado por Rosseti-Ferreira et al. (2004):

Todo acontecimento é sempre situado em um contexto espaço-temporal e, por isso, a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar e o momento em que ocorrem tais processos [...] O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização sendo compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. Esse é o contexto do *habitus* (Bourdieu, 1989)²⁴, isto é, das disposições adquiridas resultantes da aflição a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas. (p. 27).

Nesses – com esses e a partir desses – *ornitorrincos* inclassificáveis e inexplicáveis, tento entender aspectos da complexa rede de significações trazidas e incorporada por esses indivíduos em um momento de possível metamorfose. Pois, levando-se em consideração a complexidade dos processos de desenvolvimento, sua flexibilidade e dinâmica, suas transformações e delimitações na elaboração da noção metafórica de *rede*, estudar o fenômeno do desenvolvimento humano é, inevitavelmente, se voltar às relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido; principalmente no modo e momento em

²³ Setton (2005) relata a importância de se voltar à “articulação de um feixe de condicionamentos socioculturais” propostas pelo desenvolvimento teórico de Lahire em uma reflexão muito interessante sobre a influência dos veículos de comunicação – e possível existência de diferentes níveis de “capital midiático entre as famílias - sobre as estratégias pedagógicas que potencializaram trajetórias de sucesso acadêmico entre alunos [da Universidade de São Paulo] provenientes de segmentos com baixa escolaridade” (p. 95).

²⁴ Citação das autoras.

que essas relações são atualizadas. Pode-se mesmo afirmar que, em *Esboço de auto-análise* (Bourdieu, 2005) Bourdieu, de um certo modo, tenha feito um esforço para – a partir de seu próprio exemplo – reconstituir a formação de seu próprio *habitus* (e, de certa forma, responder à crítica formulada por Lahire a partir da hipótese a respeito de seu *descuido epistemológico* com a noção de *habitus*). Será mesmo possível crer que Bourdieu caíra no erro de aplicar um conceito em uma realidade díspar em relação àquela em que foi formulado, ainda que empreendesse uma obra cujo objetivo era justamente expor sua condição de *herege* em um campo tão competitivo quanto o universo da academia francesa? Como não teria ele percebido o “erro” implícito à noção de *habitus* – o qual aliás, teria acompanhado toda sua obra sobre a dominação social implícita nas mentalidades – ao explicitar sua própria trajetória? Uma formação atípica, destoante das leis de transmissão do capital cultural a que se refere nos primeiros momentos de sua obra, como *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964) e *A reprodução* (1982).

O neto e filho de agricultores de uma província periférica chegou ao cume da pirâmide cultural francesa (tornando-se um dos mais citados cientistas sociais do mundo) a despeito de seu *habitus*. Se, no entanto, ele mostra no *Esboço de auto-análise* as razões que o levaram a abdicar das benesses da vida propiciada na alta casta dos filósofos (optando, ao contrário, às questões ordinárias pertinentes ao âmbito da Sociologia, que, naquele momento, carecia de identidade e vitalidade) e a abordar os temas que estuda (como aqueles pertinentes à Argélia, sua cultura e a vida dos imigrantes na França, enfrentando e sofrendo com o sistema de ensino francês), o faz sem explicitar como pôde vencer seu *habitus* primário e tornar-se tão bem sucedido intelectual. Em *Meditações Pascalianas* (2001) Bourdieu esclarece que o “sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que conduzem os agentes a determinadas ações em determinada circunstância” – o *habitus* – é composto por disposições que não são nem mecânicas, tampouco deterministas: são plásticas, flexíveis e “refletem o exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais, arbitrárias” (Cf. Bourdieu, 2001:189).

Essas disposições portadoras da história individual e coletiva são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais de tal forma que os indivíduos por vezes ignoram sua existência. Opera como uma segunda natureza, uma rotina (corporal e mentalmente

inconsciente), que permite agir sem pensar. O *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, irreduzível à razão teórica. É condicionante e é condicionador das nossas ações sem, no entanto, designar simplesmente um condicionamento; são estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e, concomitantemente, são estruturantes (geradores de práticas e representações). Por serem inconscientes e possuírem uma dinâmica autônoma (não suporem uma direção consciente nas duas transformações, de acordo com *Le Sens Pratique*, p. 88-9) os *habitus* funcionam engendrando e sendo engendrados pela lógica do campo social.

Conforme Bourdieu diz em *Coisas Ditas* (2004), o *habitus* permite agir em uma determinada situação sem necessidade de cálculo racional (economiza a reflexão), sem ter um objetivo específico dos fins a se atingir, compondo, assim, “um princípio de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção”. Bourdieu chega mesmo a reconhecer que por ser o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências o *habitus* não se apresentaria, portanto, como um destino: preservaria uma certa margem de liberdade (relativa às regras dominantes no campo em que se insere) ao agente. Ele contém as potencialidades objetivas, associadas à trajetória da existência social dos indivíduos, que tendem a se atualizar, isto é, são reversíveis e podem ser aprendidas.

Em *Razões Práticas*, Bourdieu caracteriza os indivíduos como agentes - uma vez que atuam e sabem serem dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (Bourdieu, 1996, p. 44) – cujo *habitus* (como em *Coisas Ditas*) incorporado pelos agentes sociais, indivíduos ou grupos, poderia variar, ainda que apenas no tempo e no espaço (Bourdieu, 2004, p.21). Mais à frente, no mesmo texto, Bourdieu alega que durante a vida (“do berço ao túmulo”) o indivíduo absorve (reestrutura) seus *habitus*, condicionando as aquisições mais novas pelas mais antigas: “Percebemos, pensamos e agimos dentro da estreita liberdade, dada pela lógica do campo e da situação que nele ocupamos” (Ibidem, pp.36-7). Será que é isso que se passou tanto com ele quanto com os aqui chamados *ornitorrincos*? Em que momento “trocaram” seu *habitus inicial*. Consciente ou inconscientemente – em ambos os casos – trata-se, evidentemente, de uma readequação às lógicas imanentes em um campo (no caso de ambos, novamente, o campo acadêmico-universitário) para o qual não *herdaram* direito de entrada. Uma

reatulização, *upgrade* são previstos. Mas isso supõe uma certa progressão linear (com certa sobreposição, evidentemente), vertical; Lahire chama a atenção para a simultaneidade, para a horizontalidade de múltiplas influências na formação e socialização dos indivíduos.

Após rever um certo panorama da noção de *habitus* o questionamento de Lahire não parece ter sido batido. Ao afirmar em uma entrevista concedida em 2005 que “O *habitus* é tanto individual quanto coletivo. Como princípio gerador e unificador de uma coletividade ele retraduz as características intrínsecas e racionais de uma posição e estilo de vida unitário: as afinidades de *habitus*” (Bourdieu, 2005b, p.182), em consonância com o afirmado em *Razões Práticas* “Os *habitus* são diferenciados e são diferenciantes, isto é, operam distinções” (idem, 1996, p.23), Bourdieu ratifica sua interpretação unitarista e não plural de constituição dos indivíduos.

Como disse Wacquant (2002) em artigo denominado *O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal*, existiriam apenas duas maneiras de se fazer ciência social: analisando, compondo e “limpando” conceitos, constituindo ritual de mera adoração intelectualista; ou, por outro lado, de “modo *gerativo*, pelo qual desenvolvemos a teoria para usá-la em pesquisas empíricas e para provar e expandir sua capacidade heurística em um confronto sistemático com a realidade sócio-histórica” (p. 103). Assim, confrontar Bourdieu a uma realidade em que indivíduos aparentemente – aqui, mais uma vez, a ressalva de que só uma pesquisa aprofundada sobre a constituição do *habitus* desses indivíduos poderia gerar o conhecimento esperado sobre as estratégias de investimento em tempo, dinheiro, investimento psicológico que os permitiram tal reconversão – desprovidos do capital reconhecido pela lógica do campo universitário parecem conquistar posições suficientes para consagrá-los como legítimos pertencentes a ele, tem-se que as ilusões (*illusio*) e crenças sobre *meritocracia*²⁵ compartilhadas nesse campo não podem mais atuar como obstáculos à implementação - e aprofundamento do já iniciado Inlusp – de um sistema de absorção de alunos provenientes do sistema de ensino

²⁵ Em consonância com o posicionamento referido na nota 8 deste projeto, Moehlecke (2004), ao propor uma ampliação da noção de *qualidade* de educação, afirma que: “(...) para podermos avançar nesse debate, faz-se necessário, antes, incorporarmos uma redefinição também inclusiva do que as instituições estão entendendo por mérito, ou seja, que ao invés de oporem uma maior igualdade no acesso à continuidade da qualidade oferecida, que tomem-na como parte da mesma. O mérito passaria a significar, então, a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas através do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis. O mérito concebido como a medida justa do empenho de cada um.”. (MOEHLECKE, 2004: 173).

público. Quais alunos? Incorporar a partir de quais critérios? É nesse horizonte de pesquisas – profundamente marcado pela presença da sociologia da educação francesa, mas que, como mostrarei a seguir, começa a fincar pés em solo brasileiro - que este estudo se situa.

Por fim, retomar e explicitar pontos de possíveis proximidades entre a Psicologia e a Sociologia (em suas vertentes educacionais) foi uma estratégia eficiente para entender a configuração de vida que possibilitou esse sucesso (o *nascimento do ornitorrinco*), o principal objetivo desta pesquisa. Por meio de entrevistas, procura-se comentar aspectos presentes na trajetória biográfica²⁶ desses sujeitos (não só o percurso escolar, nem somente a configuração e vivências familiares, mas a composição de uma rede complexa de significações). Pretendo, como apresenta Charlot (2000), analisar o modo pelo qual esses indivíduos se constituem “através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, pois eles se definem com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado”.

²⁶Como aponta Bruner (1997) em defesa de um estudo da mente que chama de *psicologia cultural*, voltada não a comportamentos, mas a ações situadas em um cenário cultural e nos estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes, os quais elaboram uma noção de “si-mesmo” por meio de um relato narrativo apreensível *do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por qual razão*; sempre mostrados em concomitância com uma justificativa para a ação pensada também em seus desdobramentos posteriores. (p.103-4).

1. DESIGUALDADE ESCOLAR: ENTRE O FRACASSO E O SUCESSO?

1.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA QUESTÃO DE FORMA

A reflexão acerca da gênese do fracasso escolar, sem dúvida, está relacionada a um processo de expansão da oferta de ensino àqueles anteriormente alijados das escolas²⁷. O termo “fracasso” aqui empregado é a tradução da palavra francesa *échec*,

utilizada no sentido de insucesso, é uma alteração de *eschac*, do árabe-persa *shât*, que na expressão: *shât mat* significa ‘o rei está morto’ (De acordo com *Dicionário Petit Robert*). Significa o insucesso, a falência de um projeto, bem como uma posição difícil na qual somos colocados pelo adversário. No campo educacional, significa o insucesso num exame, bem como o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas. É preciso sublinhar ainda que a noção de insucesso escolar, como o faz Isambert-Jamati (1974), é uma noção relativa. Ela só tem sentido no seio de uma dada instituição escolar e num dado momento da carreira nessa instituição. Ela é relativa aos objectivos da escola, traduzidos num programa, uma progressão, níveis e não uma inaptidão suposta a caracterizar a criança de forma durável (Rangel, 1994, p. 20).

Em um balanço acerca desse tema, Francine Best, na época *Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale* da França, elenca em *L'échec scolaire* a existência de diversos – e numerosos – eufemismos para “designar e mascarar, ao mesmo tempo, o fracasso escolar”; posso citar alguns: insucesso escolar, deficiência intelectual, déficit de atenção, desescolarização, alunos em dificuldade, ou grande dificuldade, repetentes, evasão escolar, aluno fraco, pouco dotado etc.. (Best, 1999, p. 3).

O pressuposto de que essa abertura da escola tenha se dado, historicamente, para atender a necessidade dos Estados nacionais em formação de unificarem o próprio idioma, homogeneizarem os costumes e consolidarem a consciência do cidadão (Hobsbawn, 2001)

²⁷ Vial (1987), em *Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar*, afirma que a despeito da escola aparecer “freqüentemente, como prova incontestável do caráter democrático de nossa sociedade”, o discurso hegemônico do “bom senso” – que sempre “soube” da existência de “maus alunos”, aqueles menos dotados, e menos capazes de obter êxito –, contrário à invenção de “pretensos problemas de pedagogia”, seja do ponto de vista científico ou político, acabou por ser desmascarado pelos “novos ‘maus alunos’”; os não “herdeiros”; eles “condenam à morte” o “caráter falsamente democrático da escola pública (pp. 11-2).

²⁸ equivale a afirmar que a constituição das nações era um constructo deliberado. Esta intenção construtiva ancorava-se na escola, vista, então, como “instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional” (Patto, 1999, p.47). O triunfo do modelo societário democrático, capitalista e liberal – sob a égide do lema “igualdade, liberdade e fraternidade” – semeou a esperança de mobilidade social, uma vez que o *status* – e os privilégios sociais decorrentes da distinção da posição – deixaria de ser dado “no berço” passando a ser encarado, com o fim do feudalismo, como decorrência do esforço e capacidade individuais (levados a cabo em uma sociedade na qual, pretensamente, o trabalho seria livre enquanto a livre iniciativa, um dado).

De acordo com Jean-Manuel de Queiroz (2006), em *L'école et ses sociologies*, a despeito do senso comum (e de tentações “germinativas” que acometeram até mesmo pensadores do nível de Durkheim, tal qual faz em *A evolução pedagógica*, 1995, ao projetar aspectos contemporâneos na cultura carolínea), a escola possui uma “natureza histórica”. Segundo ele, “grande é a tentação de considerar a escola como uma realidade quase eterna. Diversos historiadores contribuem reforçando tal ilusão, ao fazerem a história do ensino ou da pedagogia em civilizações antigas, sem ver que as instituições da qual falam não têm nenhuma relação com o que atualmente denomina-se escola” (p.7).

Como demonstra Guy Vincent (1980), no clássico *L'école primaire française*, a invenção da “forma escolar” visava atender uma necessidade específica “Necessidade de educar todas as crianças, eis o que criou a obrigação – com sua face clara (a gratuidade) e sua face obscura (a coerção) – escolar. A especificidade da ação ‘educativa’ é tal, em efeito, que ela deve se exercer em um meio à parte, separada dos lugares onde se realizam outras atividades, e organizada de maneira a cumprir sua função de moralização” (p. 14). O historiador Philippe Ariès (2006), por sua vez, argumenta em *História social da criança e da família* que a “evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância” (p. 110), tese ratificada por Queiroz: “Não existe, em um senso estrito, pedagogia a não ser onde exista ‘a infância’. Evidentemente, em todo lugar onde vivam grupos humanos, vivem crianças. Mas a “infância” não possui nada de natural: não é nada além de uma interpretação cultural particular e recente dos primeiros

²⁸Guy Vincent (1980), ao se colocar a questão da razão do surgimento – quase súbito – da necessidade de colocar todas as crianças na escola, afirma que “não se trata somente de aprender a ler e, se possível, escrever e aprender um pouco de catecismo; é questão de, sobretudo, disciplinar” (p. 11).

anos da vida” (idem, p. 9). Pode-se dizer, com Charlot (1976), que a idéia de infância não é um conceito pedagógico de base; segundo ele: “A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; ela é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana” (p. 85). Assim, tem-se uma perspectiva na qual a pedagogia não é concebida como pensando a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; “a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana” (Ibidem, p. 85). A este argumento acrescenta-se o conhecimento a respeito das etapas pelas quais são divididas a vida humana: embora apresentadas como universalmente válidas e “associadas a características comuns a todas as pessoas e a todos os grupos humanos” essas etapas não levam em consideração “aspectos da história cultural e da história individual dos sujeitos”; essa perspectiva não contempla, assim, “a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano” (Oliveira, 2004, p. 214).

Para pensar esses aspectos históricos e culturais, a noção de forma escolar merece um comentário à parte. Bernard Lahire, Guy Vincent e Daniel Thin (2001) recuperam a tradição durkheimiana, fundante da “subdisciplina (...) há muito tempo chamada sociologia da educação” para definir essa noção pelo cotejamento com outros modos de socialização em disputa, via pesquisa do modo pelo qual é estabelecida a “unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo em que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto ‘compreensivo’” (pp.9-10). Desta maneira, desconstruem a idéia de que a escola exista ininterruptamente desde a Antigüidade, afirmando que a aparição desta configuração social esteve ligada a outras transformações e a outros surgimentos (sobretudo políticas): a nova relação social estabelecida entre um mestre (não mais o artesão que ensina um saber fazer) e um aluno – dita pedagógica, impessoal – ganha autonomia frente às demais, instaurando um lugar, tempo e relações de poder específicos. Pressupõe uma organização própria que vise um aprendizado diferente do anterior, que se fazia por ver-fazer e ouvir-dizer, de forma mimética: vincula-se a um saber objetivado pela escrita e passível de ser constantemente revivificado) (Ibidem, p. 17 e seguintes).

É importante precisar e levantar algumas observações sobre as relações entre cultura escrita e reflexividade. A primeira diz respeito à amplitude da oposição histórica e

antropológica entre “cultura oral” e “cultura escrita”, diferente daquela oposição empírica estabelecida entre “oral” e “escrito”; o “oral” em uma cultura escrita não é o “oral” em uma cultura oral, pois a “prática oral” é então profundamente modificada pelos tipos de hábitos, exigências etc..., adquiridas por meio das práticas de escrita e algumas formas de reflexividade conquistadas graças ao trabalho sobre e na linguagem escrita – que podem, assim, prosseguir oralmente. A segunda diz respeito à noção de reflexividade: parte da constatação do estatuto mesmo da diferença – idealtípica – entre “relação pré-reflexiva ou prática com a linguagem” e “relação reflexiva com a linguagem”, pois a reflexividade está já presente nas culturas orais (Cf. Lahire, 2008)²⁹. Segundo Lahire

Ao falar de relação escritural-escolar com a linguagem como relação reflexiva com a linguagem articulada sobre uma série de saberes objetivados (alfabéticos, léxicais, gramaticais, ortográficos, textuais etc...), eu quis simplesmente sublinhar o efeito cognitivo incrivelmente mais potente em matéria de reflexividade que está em condições de produzir uma socialização precoce, sistemática, intensa e durável como é a socialização escolar. (...) Não se pode desprezar o fato de que somente as sociedades inseridas na escrita, que “inventaram” instituições dedicadas aos saberes escriturais (bibliotecas, escolas, academias etc...) e que elaboraram teorias da linguagem (a ciência da linguagem que encontra suas raízes no tipo de reflexão ao qual conduz a invenção de diferentes formas de escrita), são dotadas de meios potentes de estabilização, organização e difusão de disposições reflexivas frente à linguagem. É desta reflexividade, produto de uma longa história condensada na forma escolar (com seus saberes escriturais sobre a linguagem e seu uso permanente de instrumentos de objetivação da linguagem), que eu falo (pp.13-14).

Bernard Charlot apresenta uma conclusão semelhante ao comparar os resultados de sua pesquisa sobre a “relação com o saber” dos jovens dos meios populares com as considerações de Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex (1998) acerca das diferenças entre “novos” estudantes do secundário. Charlot (1999), ao reconhecer a convergência dos resultados da pesquisa daqueles com a empreendida por ele sobre a “relação com o saber” que se acha entre todos os alunos do secundário dos meios populares em dificuldades escolares, sejam escolarizados em escolas gerais, tecnológicas ou profissionais, aponta que

²⁹ Também é possível localizar essa discussão em outros escritos anteriores do autor, como sua tese de doutorado *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de l’“échec scolaire” à l’école primaire*, 1990; e no artigo *Sociologie des pratiques d’écriture: contribution à l’analyse du lien entre le social et le langagier*, 1990.

eles perceberam nos alunos em situação de sucesso escolar a existência de algo além das tarefas e exercícios justapostos; “para eles o trabalho intelectual não se reduz à efetuação da tarefa, é uma construção que permite interrogar o mundo, pensar sobre um outro mundo além daquele da experiência cotidiana” (pp. 342-3). Outro aspecto interessante que distingue esses dois tipos de estudantes, de acordo com a análise feita por Charlot da pesquisa daqueles dois diz respeito aos textos escritos por jovens em dificuldade, nos quais predominam “uma sucessão de asserções e de enunciados ‘indiscutíveis’, que dizem ‘a verdade sobre as coisas’. Os argumentos desenvolvidos são de fato a reprodução dos valores fundamentais e ‘evidentes’ do grupo” (Ibidem, p. 344.): não há sujeito da enunciação a não ser o próprio grupo. A falta de um trabalho cognitivo de abstração a partir de um caso particular, de uma experiência detectada por Bautier e Rochex são, para Charlot, similares às próprias conclusões deste, para quem

os jovens de escolas secundárias profissionais organizam o mundo em torno de pólos de sentidos (eu, minha família, meus colegas...) e o dicotomizam a partir de grandes princípios (o bem e o mal...). Nós vimos igualmente que estes jovens são presentes em seus textos como sujeitos portadores e depositários de experiências e como comentadores morais do mundo mais do que como sujeitos epistêmicos que ordenam o mundo ao redor de argumentos atenciosamente pesados e organizados (Ibidem, pp. 344-5).

Charlot (1999) discorda, no entanto, de três pontos da pesquisa de Bautier e Rochex: não encontrar entre esses jovens um trabalho cognitivo de abstração a partir de um caso particular, do fato de eles não construírem um ponto de vista de sujeito enunciator e da produção de enunciados repletos de evidências não questionadas, conformistas, normativas, injuntivas. Ele levanta, respectivamente, os seguintes contra-argumentos: estes jovens não estão fechados no particular, em sua lógica (Charlot diz que, em seu trabalho, tentou “mostrar que a generalização não consiste em abandonar o ponto de vista pessoal mas alargar o campo das pessoas cujo ponto de vista é levado em consideração”); que “há um trabalho de construção de um ponto de vista, mas se trata de um ponto de vista do grupo (de idade, social, étnico, ou algum outro grupo de pertença)”; não há simples estereótipos mas processos específicos de elaboração cultural: na articulação entre a própria experiência e aquela daqueles que a ele estão próximos de alguma forma, na convergência das regras

indutivas e de princípios gerais, na construção correlativa do sentido da vida e do sentido da própria vida há certamente cultura, mas a “da vida” (pp. 345-6). Charlot, ainda, reconhece a evidência – e a necessidade de combatê-la - de que aos jovens dos meios populares faltam relações à linguagem e ao saber que “lhes permitiriam ser bem-sucedidos na escola e alcançar algumas formas de compreensão do mundo e deles mesmos”, mas alerta ao pesquisador que não se prenda a uma leitura negativa da realidade social (Ibidem, p. 346).

A leitura positiva proposta por Bernard Charlot visa não encerrar os jovens dos meios populares em uma representação como indivíduos alienados – seu objetivo é vê-los como sujeitos! –, além de sugerir a ampliação do olhar sobre a aprendizagem dos mesmos.

Existem modalidades diversas do “aprender”, irredutíveis a somente o saber escolar, e formas diversas da subjetividade, cujo modelo não é necessariamente o sujeito epistêmico reflexivo às fortes competências cognitivo-linguísticas. Certamente, tudo não tem o mesmo valor e sabe-se que ‘o direito à diferença’ mascara frequentemente a preservação das desigualdades (Ibidem, p. 346).

Embora Charlot conclua este pensamento alegando a abordagem da legitimidade e da norma levam a um debate ético-social e não científico – caberia ao pesquisador, segundo ele, somente se debruçar sobre as análises das “formas heterogêneas do aprender e da subjetividade, sem hierarquizar implicitamente essas formas” -, devido ao risco de projetar a si mesmo (próprios valores, própria identidade etc..) nos resultados da pesquisa (Cf. Charlot, 1999, pp. 346-7), pode-se adotar uma perspectiva diferente: questionar a gênese mesma das lógicas sociais que influenciam visões de mundo e elaborações de discursos. As diversas formas de aprender são diferentemente valoradas devido a processos históricos e sociais (institucionalizados ou não). Como aponta Lahire (2005), os sociólogos devem levar a sério a constatação dos educadores do principal problema dos alunos de meios qualificados como “desfavorecidos”, em matéria de “pobreza de vocabulário” (seja oralmente ou de forma escrita) e de “pobreza sintática”. “Levar a sério”, no entanto,

significa não considerar as proposições dos educadores como uma simples “ilusão” que uma simples discussão científica sobre as noções de “falta”, de “pobreza” ou de “complexidade” suficientemente refutaria. No entanto, isto não significa que se deva tomar esses discursos como “moeda corrente”. O sociólogo deve considerar duas propostas aparentemente contraditórias: de uma parte, a proposição “O vocabulário e a sintaxe das

crianças de meios desfavorecidos são pobres” tem pertinência, um sentido, e não é uma “ilusão ideológica” (ou bem se deva constatar e explicar que todos os professores e professoras desses meios partilham da mesma “ilusão”, de outra parte, esta proposição não pode ser tomada como “verdadeira” no sentido em que ela levaria a concluir que os alunos considerados possuem um vocabulário e uma sintaxe pobres “em si”) (pp. 225-7).

Reconstruir o contexto que torna possível esse discurso – e seu respectivo campo de pertinência – permite compreender como o quadro escolar no qual os alunos foram convocados a se exprimir, como a relação com a linguagem desses alunos e como as categorias de julgamento e de avaliação dos professores conduzem obrigatoriamente à constatação daquela referida “pobreza de vocabulário e de sintaxe” (Cf. Lahire, 2005, p. 227). É a relação às normas socialmente construídas e determinadas que faz esta pobreza aparecer como simplesmente o resultado de uma relação entre duas culturas. Ao considerar as condições sociais de sua aparição e realização percebe-se como esta descrição particularmente negativa decorre de situações descontextualizadas e abusivamente generalizadas, além de escancarar o ponto de vista daquele que a enuncia (possivelmente detentor de uma trajetória escolar completamente diferente desses “maus alunos”) (Ibidem, p. 228). No entanto, mostrar que uma categoria social não é natural, que tem uma história deve ir além da pesquisa “sociogenética” ou “sociohistórica” que mostra a construção social de uma “ilusão”. O problema existe, há alunos que não aprendem na escola, uma instância produtora e reprodutora da desigualdade.

Ao apresentar um trabalho que pretendia, à época, dar um passo além nos estudos sociológicos sobre a desigualdade face à escola, aos fracassos, e à seleção escolar, Philippe Perrenoud (1984) – inspirado pela sociologia do *curriculum* - propõe a investigação da avaliação enquanto “procedimento de fabricação de julgamentos de excelência”. Em seu trabalho, o sociólogo coloca um elemento a mais na corrente de investigação sobre bons e maus alunos que, segundo ele são, usualmente, analisados por mecanismos que transformam as diferenças culturais em desigualdades escolares. Ele considera que freqüentemente esses estudos desconsideram a dupla face desses iniquidades e de seus procedimentos de fabricação (estruturação do curriculum, substância do trabalho escolar, modalidades de avaliação, e do momento em que ela intervém durante o ano ou da carreira escolar): são “desigualdades reais na apropriação de saberes e de saber-fazer valorizados na

escola; mas elas não têm nem a mesma importância simbólica, nem as mesmas consequências práticas se a avaliação escolar não as traduzisse em hierarquias explícitas” (p.11). Assim, pode-se considerar que Perrenoud e Lahire concordam neste ponto: há desigualdades formais – que, como insiste o primeiro, não são criadas *ex nihilo* (Ibidem, p. 304) - e desigualdades reais.

Abandonar as razões efetivas da produção das desigualdades escolares em prol da problematização da construção histórica do problema social do “fracasso escolar” em um dado momento (o que torna dizível e visível, segundo modalidades particulares de e em algumas realidades sociais complexas), estabelecendo as condições históricas de aparição, consagração e, em seguida, de difusão deste problema social, não leva necessariamente a uma reflexão sobre

o funcionamento de nossas formações sociais, sobre a forma escolar, as práticas e exercícios escolares, os modos de socialização escolar e popular, as práticas linguageiras e as relações com a linguagem e com o saberes característicos dos diferentes meios sociais ou categorias sociais (Lahire, 2005, p.323).

Ora, as práticas familiares de escrita - como a divisão das tarefas de escrita entre homens e mulheres no seio doméstico, as especificidades de seu uso em casa conforme a origem social e as transmissões intergeracionais das culturas familiares de escrita – podem ser pensadas como o são alguns temas clássicos da sociologia: divisão social do trabalho, processo de racionalização das atividades, transmissão intergeracional dos saberes etc. (Lahire, 2008, p. 15). Estas práticas são construídas social e historicamente; são, portanto, objeto de tensão e disputa. Se, ainda mais, forem concebidas como condições iniciais de inserção social, serão desigualmente partilhadas e apropriadas pelos homens e mulheres. Quais são, portanto, as condições sociais de oferta e de acesso à essa entrada na distribuição das posições (classes, status, privilégios, faltas etc..) no interior de uma ordenação hierárquica é uma pergunta que passa pela reflexão sobre a desigualdade face à educação: seja na entrada do sistema escolar, ou, ainda, na diferença daquilo que este faz com os indivíduos a ele submetidos.

O sociólogo francês Jean-Louis Derouet (2002), pesquisador do *Institut National de Recherche Pédagogique*, ao revisitar a questão das desigualdades de educação aponta duas

perspectivas de interpretação da expansão da oferta e de equalização de acesso ao ensino cujo objetivo seria realizar a unidade nacional e o exercício da cidadania (princípio afim a alguns princípios da Modernidade): de um lado a “idéia de que a educação é uma tarefa do Estado, e não da Igreja ou das comunidades”; de outro, “o projeto de distribuições sociais” via valorização do “mérito, em detrimento do nascimento”. De acordo com este autor, a segunda afirmação

ficou restrita ao âmbito dos princípios. Isto explica porque o tema das desigualdades ficou ausente do primeiro período da sociologia da educação, iniciada por Durkheim no final do século XIX. Seu problema era a criação de uma consciência coletiva. A questão da mobilidade social não era posta (p.5).

Retomar parte da vasta produção de Durkheim sobre moral – e educação moral – ajuda a entender esta dupla tarefa da escola: uniformizar e diferenciar. Em seu curso inaugural na cadeira de Ciência da Educação da Sorbonne, ofertado entre 1902 e 1903, posteriormente publicado por seu discípulo e sucessor Paul Fauconnet como *L'Éducation Morale*, em 1934, o arquiteto fundador da sociologia apresenta um projeto de escola primária que moralize as crianças, “obrigando-as à cópia do adulto normal: obediente, sacrificante e submisso ao desejo do Outro. Uma pedagogia perseguida por uma única obsessão: constituir na criança, esse ser da falta, aquilo que lhe falta, o Outro *internamente* inscrito e dominante” (Fernandes, 1994, p.147). Isto se dá, segundo Durkheim (1934), pois a socialização da criança está repleta de particularismos. Em suas palavras:

Para melhor compreender o importante papel que o meio escolar pode e deve desempenhar na educação moral, é necessário primeiramente se representar em quais condições se acha a criança no momento em que ela chega à escola. Até então, ela só conheceu dois tipos de grupos. Há primeiro a família, na qual o sentimento de solidariedade resulta das relações de consangüinidade, das afinidades morais que delas são conseqüências, reforçadas ainda por um contato íntimo e constante de todas as consciências associadas, por um penetração mútua de sua existência. Posteriormente, há os pequenos grupos de amigos, de camaradas, que puderam se formar fora da família por livre seleção. Assim, a sociedade política não apresenta nem uma nem outra destas características. As ligações que unem os cidadãos de um mesmo país uns aos outros sem que tenham parentesco ou inclinações pessoais. Há uma grande distância entre o estado moral no qual se encontra uma criança ao sair da família e aquele no qual é necessário fazê-la chegar. O caminho

não pode ser percorrido de uma vez só. Intermediários são necessários. O meio escolar é o melhor que podemos desejar. É uma associação mais extensa que a família e que as pequenas sociedades de amigos; ela não resulta nem da consangüinidade, nem da livre escolha mas de uma aproximação fortuita e inevitável entre sujeitos que são alocados em condições de idade e condições sociais sensivelmente análogas. Com isto, ela parece com a sociedade política. Mas, por um outro lado, ela é bastante limitada para que as relações pessoais possam a ela se prender; não é um vasto horizonte, e a consciência da criança pode bem compreendê-la facilmente. Com isto, ela se aproxima da família e das sociedades de camaradas. O hábito da vida comum na classe, a ligação a esta classe, e mesmo à escola da qual a classe não é mais que uma parte, constituem então uma preparação muito natural aos sentimentos mais elevados que nós queremos provocar na criança. Há aqui um precioso instrumento do qual nós nos servimos muito pouco e que pode render os mais grandes serviços (p. 141).

Crítica às concepções anteriores, como a definição de Kant de que “o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz”, ou a definição utilitarista de Mill de que o objetivo da educação – dever do Estado -, é “fazer do indivíduo um instrumento da felicidade, para si mesmo e para os seus semelhantes”, a perspectiva de Durkheim é contrária a elaborações que “partem do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente” (Ibidem, p. 27); para ele a educação varia conforme tempo e meio:

Se se começa por indagar qual deva ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e de lugar, é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos. Não se vê neles um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas que, por consequência, não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade (Ibidem, p.27).

A educação seria, portanto, para Durkheim (1955), o meio de transformar a coerção – obediência a normas impostas exteriormente – em hábito: a aceitação consciente da “verdade da lei”. Sua concepção de educação, no entanto, vai além da moral, da necessidade social de produzir os indivíduos de que precisa para sua manutenção “coesa e sadia”. Além de conceber a educação como responsável pela formação social do indivíduo, ser social este que não ocorreria espontaneamente, pois, sem o trabalho educativo e por sua própria vontade “o homem não se submeteria à autoridade política, não respeitaria a

disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria” (p. 67), o sociólogo francês concebe esta atividade mor da sociedade como aquela responsável por fomentar as especializações necessárias à diversidade de atividades desenvolvidas em seu interior. Assim, “longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (Ibidem, p. 67). Em síntese:

A sociedade não pode viver sem que exista, entre seus membros, suficiente homogeneidade? A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando com antecedência, na alma da criança, as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe. De outra parte, porém, verifica-se que, sem certa diversidade, a cooperação é impossível? A educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, apresentando ela própria diversidade e especialização. A educação consiste, pois, sob qualquer de seus aspectos, numa socialização metódica de cada nova geração (Ibidem, p. 67).

Isambert-Jamati (1986), no entanto, levanta ressalvas a esta concepção durkheimiana de educação. Segundo ela, ainda é muito forte em Durkheim a noção de predeterminação.

Apesar de ele pensar em termos de sistema escolar ajustado a um sistema social, enfatizando assim a unidade moral e o consenso, Durkheim não pensa absolutamente – por republicano que seja ele – em termos de igualdade perante a educação. Assume, serenamente a diversidade de formas escolares e a predestinação dos jovens a uma delas, entre outras. Isto não surpreenderá quem conheça a tese fundamental de “La division du travail social”. Em um estado caracterizado pela solidariedade orgânica, pela forte diferenciação e pela complementariedade, é normal e funcional – afirma ele – que cada pessoa receba a educação que a prepara para o “meio especial ao qual é destinada” (p. 538).

Neste sentido explicitado pela socióloga, é fácil encontrar na obra de Durkheim (1955), notadamente em meio a discussões sobre o caráter uno e múltiplo da formação dos indivíduos (ação esta melhor desenvolvida pelo sistema escolar) expressões de cunho determinista (ainda que ele rejeite o determinismo biológico, uma vez que para ele “o que a criança recebe de seus pais são faculdades muito gerais: capacidade de atenção, certa dose de perseverança, juízo são, capacidade imaginativa etc..” e que “é, pois, considerável a variação da aplicação das qualidades naturais, e a forma especial de sua utilização na vida

(...) quer dizer que o futuro não se acha estritamente predeterminado por nossa constituição”, há “caracteres inatos de ordem geral”, marcados pela maleabilidade, flexibilidade, docilidade que podem, no entanto, receber determinações muito variadas (pp. 40-1) como as da passagem a seguir, na qual é possível notar como a concepção de sociedade necessariamente diferenciada e diferenciadora no que tange à produção daqueles responsáveis pela própria reprodução desta:

Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada por castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos “patrícios” não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, parcas noções de cálculo, canto e gramática! Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer. A resposta a esta objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não devia depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E, dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio *sui-generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. A heterogeneidade, que assim se produz, não repousa (...) sobre injustas desigualdades; todavia, não é menor (Durkheim, 1955).

O espírito republicano de Durkheim, no entanto, se sobressai: é dever da sociedade garantir um mínimo comum (“conjunto de idéias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, sobre a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte etc..”) (ibidem, p.31) “a toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que se prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas idéias na consciência dos

educandos” (Ibidem, p. 31). O ideal de homem que cada sociedade constrói – seja no plano intelectual, físico ou moral – é até certo ponto o mesmo para todos os cidadãos; a partir deste ponto, no entanto, são possíveis – e, no caso, necessárias – as diferenciações. A que se devem elas? De uma lado a “aptidões particulares em estado imanente” nos indivíduos, as quais demandam “oportunidade de expansão” à escola e aos “sistemas educativos especiais” (“especializadores”), que, neste sentido, auxilia “a realizar a natureza individual”. De outro, os casos mais freqüentes, nos quais não há predestinação (por temperamento ou caráter), há a consideração da plasticidade do “homem médio”, que “pode ser utilizado com igual proveito, em funções muito diversas”. A especialização se daria não conforme a necessidades naturais ou motivos internos, mas por necessidades sociais:

É a sociedade que, para poder manter-se, tem necessidade de dividir o trabalho, entre seus membros e de dividi-los de certo e determinado modo. Eis por que já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. É, pois, por ela e para ela que a educação se diversifica (Ibidem, p. 63).

Uma concepção tal de educação, a ação social que não visa a perfeição humana, mas, sim, a “deformação parcial do indivíduo” com vistas a considerar as disposições naturais de cada um (não é factível pensar em desenvolver plenamente todas as capacidades; os homens de pensar devem ser desviados da ação para que melhor progrida em sua atividade, por exemplo) só faz sentido quando se entende que só alguns poucos preeminentes alçarão os patamares superiores da educação (embora é à base comum que se deva dar este nome) (Ibidem, p. 64). A duplicidade da ação educativa (deformadora no plano individual, mas reprodutora da sociedade), somada à idéia de acesso meritocrático a níveis superiores de educação conforme encontra-se na obra de Durkheim, faz ver neste pensador as características presentes ao corolário liberal neste campo. Como outro exemplo pode-se nos referir a Marshall (1967), que por sua vez, em *Cidadania, classe social e status*, como já abordado no capítulo anterior, ao elaborar um panorama de evolução histórica – e linear – dos três diferentes tipos de direitos, tais como encontrados no modelo inglês (civis, originados no século XVIII, referentes às liberdades individuais, como o direito à propriedade e à igualdade de todos perante a lei; políticos, efetivados no século XIX, relativos à participação do cidadão no governo e na sociedade, como o direito de

votar e ser votado, de organizar partidos e associações; sociais, presentes apenas no XX, que garantem a participação dos cidadãos na riqueza coletiva, ou seja, o mínimo de bem-estar e/ou segurança social, tais como o direito ao trabalho, à saúde, à aposentadoria), fornece um exemplo de ideal liberal³⁰ de educação - o duplo papel da educação: uma necessidade da sociedade, por um lado, e do indivíduo, por outro. Em suas palavras:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (p.73).

É neste contexto, portanto, que a escola deixa de ser imposta (embora não deixe nunca de ser obrigatória, sobre a pretensa alegação, encontrada em diversos documentos legais como os brasileiros, por exemplo, da formação para a cidadania, para o trabalho e, inclusive, para a crítica reflexiva) e passa a ser desejada “pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição” (Patto, 1999, p.49).

1.2 O SUCESSO DO FRACASSO ESCOLAR: A “POPULARIDADE” DA DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA

Embora a noção de fracasso escolar tenha surgido no âmbito da sociologia em 1950 – passando a ter seu uso rotinizado somente na década de 60 (Cf. Best, 1999; Isambert-Jamati, 1984)³¹ -, tentarei, neste capítulo, demonstrar sua gênese – social³² – e sua anterior

³⁰ Embora, vale destacar, Marshall seja um liberal “reformista”, de “segunda geração”, uma vez que não identifica sua concepção de cidadania com a posse, exclusiva, de direitos políticos, promovendo, portanto, uma ampliação da referida noção.

³¹ Pode-se aqui exemplificar essa afirmação com uma passagem de *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*: “Nos anos 60, na França – assim como em outros países – o ensino secundário se abre aos jovens que não o acessavam anteriormente. Socialmente, institucionalmente, financeiramente, o acesso desses jovens aos novos estudos – e, portanto, a novos saberes – parecia possível. Assim, de fato, muitos jovens, oriundos essencialmente de famílias populares, não “alcançavam” sempre esses saberes (embora, doravante, esses saberes fossem a eles acessíveis). Os sociólogos, desde o meio dos anos 60, mostram a existência de uma forte correlação estatística entre fracasso (ou sucesso) escolar e origem social” (Charlot; Bautier; Rochex,

problematização, pela psicologia, enquanto atribuição individual. Configura-se, deste modo, um processo de biologização e psicologização das causas e do erro/fracasso que “findaram por instaurar um amplo processo de *patologização* do cotidiano escolar” (Aquino, 1997). Como afirma Collares (1994), “nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos” (p.10), isentando assim o sistema social de toda responsabilidade e culpabilizando a vítima. Em *A produção do fracasso escolar*, Maria Helena Souza Patto argumenta que a desigualdade social existente, a despeito da igualdade formal defendida, traduziu-se na elaboração de um discurso – travestido de resultante de pesquisa científica – que a atribuía às desigualdades raciais, pessoais ou culturais (Patto, p. 50).³³ Segundo a autora, a psicologia teria surgido em um contexto no qual as teorias racistas – em forte diálogo com teses evolucionistas – preponderavam, influenciando, assim, o aspecto “biologizante” das descobertas – e explicações – dos mais e menos aptos a usufruírem as possibilidades – supostamente existentes – então ofertadas aos talentosos:

Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque (Patto, 1999, p. 58).

A distribuição de um recurso escasso – entendido aqui tanto como acesso ao sistema escolar, em seus variados níveis, quanto à possibilidade de sucesso e conquista de excelência no interior do mesmo – tende a usar algum critério socialmente validado como justificativa (como mostram os sociólogos, uma das funções da escola é selecionar). A psicologia passou a contribuir – desde sua origem – com a idéia de que o *mérito individual* seria, por excelência, esse critério, pois “comprovava” com resultados de testes de

2000, p. 13). Como veremos posteriormente, até o final dos anos 70 o centro do debate social sobre a escola voltou-se sobre esta correlação.

³² Como dito acima, foi graças ao acesso de um grande número de alunos de classes médias e inferiores a níveis de ensino aos quais eles tinham anteriormente fraquíssimas chances de alcançar – ou dos quais eles estivessem excluídos – que as desigualdades se reduziram. No entanto, esta redução é contrariada por outras formas de desigualdade; é incontestavelmente este fato que mais chocou a opinião e mais despertou a atenção dos sociólogos: as desigualdades permanecem, apenas mudando de forma e lugar. Elas incidem atualmente sobre os percursos: se as chances de chegar a um nível dado são um pouco menos desiguais, as carreiras escolares se tornaram fortemente contrastadas – e contrastantes, como veremos. Cf. QUEIROZ, 2006, p.18.

³³ A esse respeito ver também Vial, 1987, p. 13.

inteligência que os ricos eram mais “desenvolvidos”, ocupando, portanto, melhores posições sociais por sua maior “aptidão natural”. A forte herança da medicina, preocupada com a *higiene dos anormais*, marcou a atuação da psicologia educacional. A medicina tratava “as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar” como *anormais escolares*, cujas causas do fracasso eram buscadas “em alguma anormalidade orgânica” (Patto, 1999, p.63). Com base na análise da obra de Foucault, Moyses (1998) estuda a extensão da normatividade médica (no campo da aprendizagem esta generalização pode ser percebida em “alguns movimentos simultâneos e entrelaçados”: pregação da higiene escolar, instrumentalização – por Binet e Simon – do ideário psicométrico inaugurado por Galton, determinismo biológico – e genético – baseando o racismo, neurologia) afirma que:

Ao se debruçar sobre a aprendizagem, a medicina guiará seu olhar pela mesma doutrina apontada por Foucault no século anterior. Afirmando a existência das doenças do *não-aprender* (aliadas às doenças do *comportamento*), colocar-se-á como capacitada a resolvê-las, apregoando a necessidade de disseminação médica pelos ambientes escolares como garantia da aprendizagem adequada, ou, da *salvação* (...) (Moyes, 1998, p. 279).

Como afirma Vial (1987), “sejam quais forem sua natureza e seu grau, as dificuldades de adaptação à escola e os fracassos escolares foram identificados com doenças: *a criança que apresenta problemas à escola é um caso patológico*” (p.13). Em *Enfants “anormaux”, enfants “inadaptés”: quelques points d’histoire*, a obra coletiva do *Centre de Recherche de l’Éducation Spécialisée et de l’Adaptation Scolaire* (CRESAS) apresenta a afirmação de que desde o fim do século XIX a medicina e a psicologia da criança, então nascente, elaboraram - para dar conta das dificuldades e dos fracassos na escola - um sistema teórico baseado em um marco teórico que consiste em pesquisar nas características das crianças causas dos problemas que a escola se coloca a seu propósito. Médicos e psicólogos atribuem o fracasso da escola com as crianças que não se beneficiam de seu ensinamento ou recusam a disciplina escolar à fraqueza das capacidades intelectuais ou morais dessas crianças, designando-as, com base na noção oriunda da medicina, de anormais (Cresas, 1984, p. 49). As causas das dificuldades escolares, assim explicadas, como efeito de características individuais – e *a priori* – da criança (das poucas relações

estudadas, privilegia-se da criança com a mãe na primeira infância, tecendo desta maneira, postura crítica em relação ao ambiente de origem). A elaboração dessa abordagem unívoca e retrospectiva do fracasso escolar faz parecer que as “dificuldades ou perturbações, postas em evidência no momento desse fracasso, necessariamente já existissem anteriormente” (Ibidem, p. 15). Explicar esse problema pela própria reação à situação inicial de ingresso à escola (dotada de uma cultura – forma escolar – completamente específica) não parecia ser então uma possibilidade: isentavam-se, assim, a responsabilidade da escola e da própria sociedade. Além de álibi para escola, a patologização do fracasso escolar – via identificação e classificação dos inadaptados, dos desviantes e anormais – justificou a adoção de uma política escolar de seleção e segregação (Cf. Vial, 1987, p. 15).

Patto, ao mostrar como os médicos foram os primeiros especialistas a se voltarem aos problemas de aprendizagem escolar, argumenta que “as explicações do rendimento escolar desigual receberam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões” (Patto, 1999, p. 63), naquela época geralmente aplicados, em laboratórios de ensino anexos aos prédios escolares. Nos trinta primeiros anos do século XX a avaliação dos “anormais escolares” equivalia à avaliação intelectual: surgem, então, os malfadados testes de QI, ferramenta valorizada nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar daquelas crianças recém-ingressas no sistema escolar.

O ambiente sócio-familiar e suas implicações no desenvolvimento da personalidade (na primeira infância), assim como a relação da dimensão afetivo-emocional com o comportamento, passaram a ser considerados na explicação do insucesso escolar, a partir dos anos 30 - em uma ampliação das possibilidades analíticas de problemas de aprendizagem - a partir da perspectiva conceitual da “psicologia clínica de inspiração psicanalítica” (Ibidem, p. 66). Surge então a consideração de possíveis traumas/distúrbios mentais dos professores interferirem nas condições mentais das crianças (Ibidem, p. 67) (típica atitude de isenção das propostas e políticas públicas, seguida da decorrente culpabilização dos atores, responsáveis pela implementação das mesmas³⁴). Segundo o afirmado por Collares em sua tese de livre-docência, os preconceitos, juízos prévios sobre

³⁴ Em um estudo etnográfico sobre a repetência e a exclusão de estudantes pobres intitulado *Preconceitos do cotidiano escolar: ensino e medicalização*, Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés concordam com esta visão, demonstrando como o deslocamento de questões escolares para o âmbito médico implica em incapacitar a Educação enquanto ciência (capaz de diagnosticar e analisar causas) e como ação (capaz de propor soluções). (Cf. Collares; Moyses, 1996).

os alunos e suas famílias que assolam o cotidiano escolar “independentem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente”. Pobreza, etnia, migração de uma determinada região ou zona do país se atrelam à imaturidade, preguiça, má-vontade e condição de vida dos pais (alcoolismo, analfabetismo, trabalho da mãe, não acompanhamento do trabalho escolar) são fatores apontados pelos agentes escolares (professores e diretores, principalmente), tornados “vítimas de uma clientela inadequada” (Collares, 1994, p.10) para justificar as razões da “perfeição do sistema escolar” não se tornar aprendizagem real:

Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta que vive neste mundo real, os professores parem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar (Ibidem, p.9).

Maria Aparecida Moysés (1998) chega à mesma conclusão em outra pesquisa educacional: “todos, independentemente de sua área de atuação e/ou de sua formação, centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias. A instituição escolar é, na fala destes atores, praticamente isenta de responsabilidade” (p.23). O resultado destas pesquisas apontam na direção de uma constatação social: o mérito como a chave explicativa não somente do par dicotômico sucesso/fracasso escolares, mas fundamento ideológico da explicação das desigualdades sociais.

Da psicologia à cultura, é importante ressaltar que a

recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como os detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser *racial* – no sentido biológico do termo – para ser *cultural* (Ibidem, p. 68).

O diálogo com as descobertas da antropologia propiciou à psicologia substituir um discurso racista na explicação da diferença de rendimento escolar, para atribuir essa desigualdade à cultura: como o modo de vida, hábitos, valores, normas e costumes do grupo dominado era tido como primitivo, atrasado e rude, o modo como criavam seus filhos e se relacionavam em família era tido como culturalmente inferior e socialmente atrasado,

responsável, pois, pela produção de crianças desajustadas e problemáticas (Cf. Patto, 1999, p. 68). Esse é contexto o qual surgiu a noção da teoria da carência (*handicap*) cultural³⁵. Se no começo do século XX, o uso da palavra *handicap* se estende e se inverte (passa, progressivamente da limitação das aptidões dos melhores cavalos à designação das incapacidades humanas), passando – em um deslocamento semântico - a representar uma diferença - e não mais uma fatalidade como a palavra “enfermidade” permite entender – socialmente regulada (Cf. Lapeyre; Bonjour, 2000, p. 80):

Ela traduz finalmente um mecanismo inconsciente que produz a ficção de um jogo social igualitário em que as dotações iniciais são desiguais (...) o “carente” deve renovar suas chances, chances iguais mesmo às daquelas dos outros, já que deficiências e incapacidades recebem paliativos das terapias e das formações compensatórias (Ibidem, p. 81).

As teorias do *handicap* – palavra cuidadosa e conscientemente escolhida - sociocultural evidenciam uma *falta* de um determinado tipo de constituição social – famílias pobres³⁶ -, ocasionando a sua descendência a ausência de bases culturais e lingüísticas necessárias para o êxito escolar. Vale destacar a influência dos estudos dos códigos sociolingüísticos – seriam dois: restrito, a linguagem comum; e elaborado, linguagem formal – empreendidos por Basil Bernstein, que identifica a presença de um discurso mais fortemente ligado ao contexto, às imagens-suportes e dependente do conteúdo concreto da situação presente entre crianças de origem operária; enquanto aquelas filhas das classes superiores tenderiam ao universalismo, à generalização, à formalização e à apreensão das estruturas. Os primeiros seriam mais espontaneístas no manejo da língua, a despeito da reflexividade e da vigilância dos segundos. Uma vez que as intenções do

³⁵ “A palavra *handicap* vem da expressão inglesa *hand in cap* que significa ‘mão no chapéu’. Utilizada no turfe, por analogia, significa uma ‘prova desportiva onde a desigualdade de oportunidades dos concorrentes é compensada no início’. Por volta de 1950 torna-se uma ‘desvantagem, inferioridade que se deve suportar’ e, por volta de 1964, ‘inferioridade momentânea (econômica, social, política) de uma coletividade em relação a uma outra’ (*Dicionário Petit Robert*). No campo educacional a noção de *handicap* sociocultural, como inferioridade de uma coletividade em relação a uma outra, tornou-se a explicação do insucesso escolar maciço que conhecem as crianças saídas dos meios populares. Esta noção tomou vários aspectos, dos quais um foi o conceito de aptidão (Rangel, 1994, p. 21).

³⁶ Maria Helena Souza Patto (1999) questiona a idoneidade dos pesquisadores – que não “pairam sobre a estrutura social” analisada por eles mesmos – que atribuem aos pobres – encarados como elo entre o selvagem e o civilizado, tido como depositário de todos os defeitos - características pejorativas. A impossível neutralidade científica, tal qual requerida por Weber (em *Ciência como vocação*, 2004) e combatida por Bourdieu (no *Ofício de sociólogo*, 2004), e a pertença a quadros dominantes da sociedade, grupo geralmente portador de práticas e valores tidos como “ausentes” nas “famílias deficientes” (p. 72).

emissor parecem dar lugar a uma explicitação verbal mais estimulada em um grupo que em outro, esta dualidade de utilização das ferramentas lingüísticas (que não remete necessariamente às desigualdades de “competência lingüística” ou de “inteligência verbal”) tem implicações no modo de encarar os diferentes tipos de configuração familiar (*locus* por excelência do precoce aprendizado da linguagem e das possibilidades de empregá-la), um no qual impera o rigor comunitário no desempenho dos papéis, da autoridade e da classificação e delimitação simbólica; outro, no qual as características psicológicas dos indivíduos pesam mais nas definições dos papéis e nos processos de decisão, prevalecendo uma espécie de controle – em constante jogo de ajustamento - verbalizado do comportamento, configuração familiar encontrada nos grupos médios e superiores da sociedade. Essas pesquisas colocam o problema das desigualdades de sucesso (e motivação) escolar como prolongamento ou ruptura (aculturação) do modelo lingüístico outrora presente em seus meios de socialização primária: o significado da escolarização para uma criança que vê na escola uma ameaça a si – e aos seus -, via a reiterada crítica a aspectos de sua identidade (por entendimento amplo dos aspectos lingüísticos) (Cf. Forquin, 1979 b, p. 90-1).

Da mesma maneira como faltam recursos financeiros às famílias populares, alegar-se-ia nesta teoria a escassez de bens culturais nestes grupos, gerando, portanto, um ambiente pobre, no qual o desenvolvimento intelectual seria insuficiente para dar conta das exigências escolares. Pode-se perceber um exemplo dessa perspectiva em *Les insuccès scolaires*, livro no qual o psicólogo André Le Gall (1963), à época *Inspecteur Général de l’Instruction Publique*, faz um balanço das diferentes formas de inteligência, dos testes aplicados para identificá-las e analisá-las, a correlação entre tipo de inteligência, a maneira pela qual poderiam ser mobilizadas e insucesso escolar, as origens sociais, familiares e escolares do insucesso (por “origem escolar do insucesso” leia-se culpabilização do comportamento do professor), os remédios propícios à cada fragilidade congênita/hereditária. O autor chama a atenção para a necessidade de identificar e distinguir o fracasso verdadeiro e definir o fracasso aparente e remediável (só discerníveis em suas diferenças por “análise psico-pedagógica prolongada”), em clara menção à seletividade diferenciadora - adotada na França, pelo Ministério da Instrução Pública, por exemplo, em 1905, via apelo ao “método Binet-Simon”, empregado não em defesa das

crianças que não acompanhavam o ensino comum, como intencionavam os dois pesquisadores, mas em função da própria ideologia e dos próprios objetivos das instituições - promovida por uma escola que se utiliza de instrumentos científicos para triar rapidamente as crianças em duas categorias: os que podem seguir na escola comum e aqueles tidos como “débeis mentais” ou “retardados intelectuais”, cujo envio às turmas especiais e/ou de aperfeiçoamento serviu: “como defesa do sistema escolar existente”; para “atribuir unicamente à criança a origem de seu fracasso escolar”. Como apresenta Vial (1987, p. 16); na página 119 do livro de 1963 de Le Gall são apresentadas imagens faciais de duas crianças que (pretensamente) poderiam servir de modelo de identificação de amorfismos e apatias, com suas respectivas relações a uma certa astenia). Ao se referir ao estudo de Prudhommeau, *Inadaptation scolaire et retard intellectuel*, Le Gall (1963) chama a atenção para o fato de que bloqueios e insucessos escolares, barreiras ao progresso, instabilidade e renúncia a se esforçar por parte de alunos tachados como *deficientes escolares* ocorrem a despeito de sua real inteligência. Detalha que “suas inteligências, no entanto, se perdem devido às próprias inaptações à escola, ou, antes, da inaptação da escola às suas ‘personalidades’ e à situação” (p. 98). O autor defende, ainda, a realização de pesquisas precoces, à entrada na escola, que visem a descoberta não de crianças portadoras de “quaisquer deficiências, mas de crianças que, por suas personalidades e por sua situação sócio-escolar, consideradas conjuntamente, estejam predispostas à inaptação escolar”, enfatizando a importância do fator sócio-familiar como ambiente causador direto do fracasso (chega, inclusive, a enumerar as fragilidades da família, às quais seguem as prescrições adequadas).

Esta tese “deficitarista” ou “defectologista” motivou, a partir dos anos 60, pedagogias de “compensação”, ou, retomando uma palavra da moda na França da década de 90, “remediação”: a necessidade de fornecer a essas crianças as “vitaminas intelectuais” que não lhes eram fornecidas por suas famílias visariam suprir sua “carência” (Cf. Charlot; Bautier; Rochex, 2000, p.14). Em meio à turbulência ocasionada pelas reivindicações causadas pelos movimentos em defesa dos direitos civis – as chamadas “minorias” –, os argumentos racistas explícitos são substituídos, portanto, pelo recurso a

versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo

com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional (Patto, 1999, pp. 71-2).

Além da questionável conclusão das numerosas pesquisas sobre características “físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais” que justificavam o fracasso escolar pelas deficiências no desenvolvimento psicológico infantil causadas pela “pobreza ambiental reinante nas classes baixas” (Cf. Patto, 1999, p. 124), a representação negativa das classes populares (vistas como culturalmente desmotivadas porque materialmente pobres) passa pela “discussão sobre ‘a’ ou ‘as’ culturas e a negação que faz a escola da identidade cultural de um grande número de crianças” (Rangel, 1994, p. 23). A pertinência dos instrumentos de avaliação e do contexto em que as observações são feitas – possíveis fatores responsáveis pelos resultados negativos encontrados – não é questionada pelos pesquisadores. “A relação pesquisador/pesquisado e sua influência sobre os comportamentos observados é igualmente ignorada” (Patto, 1999, p. 73). Forquin elenca uma série de autores que criticam o modo pelo qual essas pesquisas foram realizadas – e o próprio Bernstein -, ressaltando a necessidade de relativização da “situação de comunicação; uma vez que as diferenças lingüísticas entre os grupos sociais seriam menos fortes em situações mais restritas sobre o aspecto formal, mais estruturadas. Aponta também a crítica à escolha das situações observadas, pouco “naturais” e inibidoras para crianças não familiarizadas com as situações de avaliação ou experimentação, momentos nos quais o uso da linguagem é em qualquer condição fictício, uma vez que não se trata de fornecer uma informação a um interlocutor, mas atestar que se sabe falar (Forquin, 1979b, p. 92). Como afirma Moysés (1998):

Os testes fundam-se ainda em uma outra concepção, revelada pela necessidade de que a criança faça as tarefas na frente do profissional. Apenas aquela tarefa, elegida pelo pesquisador, e desde que realizada em sua frente, tem valor. (...) Qualquer teste apenas consegue avaliar se a criança possui uma das infinitamente possíveis formas de expressão de

uma mesma capacidade. Isto, se a criança quiser demonstrá-lo em uma situação artificial e estressante como é qualquer situação de prova. Nada mais... Não é mais neutro nem mais objetivo do que qualquer outra forma de avaliação (p. 42).

Esse tipo de crítica expõe antagonismos de classe, uma vez que o fracasso escolar – fruto de uma seleção – é também seletivo: atinge os desfavorecidos (maioria da população), para quem a norma é não atingir as condições – prévias – de constituição das condições mesmas cobradas pelo funil da e na “forma escolar”.

À medida em que crescem vertiginosamente as categorias³⁷ de anormalidade e, posteriormente, de inadaptação escolar (dislexia, disortografia, disgrafia etc.), multiplicam-se os testes (testes de linguagem, de esquema corporal, de adaptação espacial, adaptação rítmica etc.) e a idéia de que devem ser objeto de medidas educativas especiais³⁸ executadas por pessoal qualificado: proliferam-se as estruturas e as especialidades aptas – elas sim! – a suprirem o “pecado original” dessas crianças vitimadas por seu “destino social” (Cf. Cresas, 1984, pp. 49-52). Ao dizer aos “do berço condenados ao fracasso” que suas deficiências serão compensadas por programas educacionais especificamente elaborados – no melhor espírito da justiça social - para reverter suas diferenças – ou deficiências? – culturais e/ou psicológicas, renova-se a idéia da escola redentora, aquela que “redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social” (Patto, 1999, p.74).

O encaminhamento de pesquisas – e de toda uma corrente de profissionais – favoráveis à prevenção das – ainda presentes – inaptidões escolares, o conhecimento da massa de repetências na escola elementar e a tomada de consciência, a partir dos trabalhos

³⁷ O que impedia a criação de uma nova *categoria de doença* quando do surgimento de algum problema do cotidiano escolar? (Cresas, 1984, p. 50)

³⁸ Segundo Rangel, “Nos EUA, por volta de 1970, vários programas compensatórios foram tentados”, tanto no plano cognitivo (“colocação de vários programas pré-elementares devido ao facto de que o período da infância é capital no desenvolvimento intelectual e também porque as “realizações pedagógicas de um tipo novo são, de uma certa maneira, menos difíceis de ocorrerem nos sectores onde elas não entram em concorrência com as instituições existentes”; o enquadramento das crianças desfavorecidas após o dia normal de escola e durante o verão para evitar os retrocessos dos níveis atingidos; a introdução da pedagogia montessoriana; a intervenção sobre o desenvolvimento da linguagem, seja a partir de manipulações dos objectos, seja por bombardeio verbal; a intervenção sobre as carências de organização, como incitações financeiras para atrair os bons mestres, reciclagens intensivas, recursos ao ensino programado etc..”), quanto em outros âmbitos (“introdução de mestres masculinos para suscitar a auto-identificação; a introdução de programas para fazer aparecer as motivações; o comprometimento da família”). Cf. Rangel, 1994, pp. 22-3.

dos sociólogos, do caráter socialmente seletivo do sistema educativo são fatores promotores da desmistificação da

insuficiência das explicações da ideologia oficial que faz do fracasso escolar uma forma de inadaptação puramente individual ou que o reduz a problemas de ordem estritamente pedagógica. Esta ideologia remete a uma teoria das aptidões (os “dons”) e das inaptidões que omitem as realidades sócio-econômicas e sócio-culturais (Vial, 1987, p. 21).

A partir do momento em que a noção de quociente intelectual (estipulado por algo como a relação idade mental/idade real de uma criança) sofreu numerosas – e justas – críticas e constatou-se a relação entre sucesso/fracasso escolar com características outras (como a origem social) além da inteligência³⁹, o método de investigação psicológica e individual do fracasso escolar regrediu, quase até desaparecer, para dar lugar a modos de investigação – diversos e quase todos pertinentes – de tipo macrosociológico ou microsociológico. Imputar o fracasso de um aluno a um “dom” inato ou a uma falta de dom é uma ação que ainda existe, mas com menor aval científico. A noção de fracasso escolar foi mantida para designar um fenômeno social, antes de ser escolar (há quem o denomine um “fenômeno socio-escolar” de ordem sistêmica) (Cf. Best, 1999, p.16). A questão da carência cultural – e sua respectiva e complementar compensação – teve sua “prestação de contas” reprovada; cresceu a crítica aos instrumentos de medição das diferenças de performance das crianças, assim como mudou-se o foco de análise para o papel da escola - enquanto instituição social detentora da dupla função de formação (moral do cidadão) e de seleção (das elites dirigentes) – na gênese (ou produção? ou reprodução?) dos insucessos escolares de parcela significativa da população.

O primado sociológico da análise do fracasso escolar – a partir dos anos 60 – tem como origem a constatação – estatística, suporte cada vez mais relevante às pesquisas empreendidas pelas ciências sociais – do caráter mítico do lema “escola equalizadora”, “escola libertadora”: a maioria dos repetentes e dos evadidos eram filhos de pais operários (Cf. Best, 1999, p.17). Surge a teoria da reprodução (em suas variadas matizes). Embora nem toda a sociologia da educação se reduza ao estudo das desigualdades de educação – acesso e desempenho – entre os grupos sociais e tudo aquilo que pode ser escrito sobre a

³⁹ Como conclui Le Gall (1963, p. 127).

questão da desigualdade de oportunidades não revela necessariamente “A” sociologia, não é menos verdadeiro que a desigualdade frente à educação (escolar e universitária) de acordo com os grupos sociais, seus mecanismos geradores, seus efeitos sobre os processos de estratificação social ocuparam um lugar destacado – se não dominante – a partir do começo da década de 60 na pesquisa sociológica consagrada à educação (Forquin, 1979a, p. 90). A relação direta entre as pesquisas⁴⁰ e teorias que fomentam debates e formulações de políticas de educação pode ser explicitada pela quantidade de

grandes enquetes realizadas no decorrer dos anos 60-70, algumas fomentadas pelos governos, sobre a disparidade nas probabilidades de acesso à educação entre os grupos sociais (grupos étnicos, geográficos, culturais, mas sobretudo grupos sócio-econômicos) (...) efetuadas sobre escalas variadas e de acordo com metodologias diversas, têm em comum terem estabelecido a *desigualdade de acesso* à educação entre os grupos como um fato estatístico massivamente irrecusável. O estabelecimento deste fato estatístico constituiu em si mesmo um fato social, abalando a crença “liberal” segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilidade (legal ou material) do acesso aos estudos, a difusão das crenças e das esperanças “meritocráticas” eram nesses mesmos fatores suficientes de “democratização” (Ibidem, p. 91).

Explica-se o destaque deste enfoque sociológico pela constatação de um obstáculo social bloqueando a disparidade de dois grupos; ainda que as barreiras institucionais tenham sido amenizadas, as discriminações legais suprimidas, os obstáculos econômicos atenuados, o acesso à educação (ao menos ao nível dos estudos secundários e superiores) se tornou fortemente desigual entre os grupos sociais nas sociedades industriais (Cf. Forquin, 1979b, p. 87).

Esta hipótese que o déficit e a privação dos pobres e das minorias causados pelo baixo estímulo verbal propiciado pelas famílias viria a prejudicar a formação de conceitos e da comunicação de pensamentos lógicos das crianças criadas nestes meios contraria a perspectiva sociológica. Ao sociólogo cabe, pelo contrário, mostrar que “não há carência (nem atitude) em-si, mas em relação a formas sociais particulares” (Lahire, 2000, p. 58). A

⁴⁰ Nesta primeira parte do “estado da arte” das pesquisas sobre a “desigualdade educacional”, Forquin elenca as principais características e os resultados mais relevantes de pesquisas feitas entre as décadas de 60-70 que serviram como matéria-prima para grande parte da problematização teórica subsequente; são elas: a pesquisa longitudinal do Institut National d’Etudes Démographiques (INED), entre 1962-72; dados estatísticos comparativos internacionais tanto da OCDE quanto de países socialistas; dados norte-americanos, sobretudo fornecidos pelo Relatório Coleman, de 1966; enquetes e relatórios britânicos (Forquin, 1979a, pp. 91-8).

hipótese defendida por Lahire, de que este problema só é possível em uma determinada configuração social, na qual a socialização se dá prioritariamente de maneira escolar, permite compreender por que fora da escola, do universo dos testes psicológicos (escolares ou não), ou das situações formais de entrevistas, as crianças consideradas “não-verbais” “se tornam” prolixas e falantes. Em um contexto marcado pelo julgamento, pela notação e classificação das performances, ação tão cara ao funcionamento mesmo da escola, não é difícil perceber – e aparecer – faltas, erros e lacunas, além de pensar em intervenção, compensação. A hipótese de Lahire é de que

o “fracasso escolar” efetivo é o produto de uma não-domínio, em uma situação de relação de dominação, de formas de relações sociais particulares. Não se trata de um não-domínio da “própria vida” ou do “próprio ambiente” em geral, mas de um não-domínio de formas sociais dominantes específicas. Ao colocar o problema nestes termos, coloca-se, ao mesmo tempo, em posição de compreender por que, de um certo ponto de vista (escolar), não se pode ver entre as crianças em “fracasso escolar” nada mais que carência, falta, privação, déficit (Ibidem, p. 58).

Considerar a relação com a linguagem, em um universo de cultura escrita escolar – de predomínio da socialização via forma escolar - como central às possibilidades de sucesso escolar passa pela compreensão das exigências da escola: “a escola exige a execução de uma relação reflexiva com a linguagem que supõe o distanciamento de uma linguagem-objeto, estudada em si-mesma e para si-mesma a partir de diversos saberes escriturais constituídos sobre a língua (alfabético-fonológico, lexical, ortográfico, gramatical, textual)” (Lahire, 2008, p. 12). Ao tomar como objeto de observação as disposições reflexivas (no sentido de hábitos ou *dobras* incorporadas no curso de experiências sociais repetidas) mobilizadas pela escola e desigualmente distribuídas nas famílias (conforme o volume e a natureza do capital escolar acumulado pelos pais, mas também pelos avós, irmãos e irmãs, tios e tias etc..), assim como a oposição entre “domínio prático” e “domínio simbólico” proposta por Bourdieu e Passeron em *A reprodução*, Lahire propõe o estudo da materialidade das práticas e dos gestos escolares levando em conta a submissão a regras (sejam elas disciplinares ou gramaticais) socialmente constituídas como ação própria da escola. Diz ele:

Vygotski tinha muita razão ao insistir sobre o fato que a linguagem é na escola o objeto de uma atenção e de um trabalho específicos, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional. Para dizê-lo com as palavras de um filósofo que fez ele mesmo a experiência de ensinar em uma escola primária [Wittgenstein] e que utilizou na ocasião os exemplos das situações escolares para desenvolver suas reflexões, os alunos que fracassam na escola primária, e mais particularmente aqueles que tropeçam desde as primeiras aprendizagens da escrita, provam as maiores dificuldades para jogarem o tipo de jogo de linguagem que a escola lhes convoca a jogar. Eles não conseguem adotar a boa atitude que lhes permitiria dar sentido às formas de vida escolares. Mas para adotar a boa postura, eles deveriam além disso ter vivido anteriormente ou paralelamente no universo escolar, e mais particularmente no âmbito familiar, formas de relações sociais e de tipos de práticas linguageiras relativamente similares (Ibidem, p.12).

É esse a educação, ou formação dos membros imaturos da sociedade, pela forma escolar que se trata aqui. Este “modo escolar de socialização”, tal qual proposto por Lahire, Vincent e Thin, se estendeu e generalizou a ponto de se tornar dominante nas atuais relações sociais; ele foi desenvolvido até se tornar essencial na produção e reprodução de nossas formas sociais, hierarquias, classes etc.. Segundo eles, tanto as trajetórias sociais, quanto as profissionais são atualmente muito mais tributárias das trajetórias escolares que da origem social, conforme afirmam:

As classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade. Se estas classificações escolares agem fortemente sobre a vida profissional, elas afetam de fato o conjunto das relações sociais e das práticas (Lahire; Thin; Vincent, 2001, pp. 38-39).

Os três autores seguem a análise desenvolvida naquele artigo afirmando a possibilidade de se constatar a predominância do modo escolar de socialização pelo seu forte transbordamento dos “muros escolares”, atravessando numerosas instituições e grupos sociais (Ibidem, 2001, p. 39.), além de implicar em uma relação com a infância por meio de práticas socializadoras consideradas as únicas legítimas (Ibidem, 2001, p. 42). Com isso, montam um quadro analítico capaz de iluminar os “numerosos elementos e traços da forma escolar (certamente, em graus diversos) nas práticas socializadoras de uma fração crescente das famílias nas atividades ‘peri-escolares’” (Ibidem, p. 39). Vêm na tendência de várias

famílias (principalmente de estratos médios e superiores) multiplicarem as atividades extra-escolares dos filhos (visando menos uma ocupação do tempo livre ou a aquisição de saberes específicos, mas, mais ainda, a aprendizagem da disciplina, o gosto pelo esforço etc..), em uma preocupação educativa que os torna verdadeiros pedagogos. Isso não se dá, como, ao contrário, aponta Collares, em outro contexto, que “a escola parece ser uma instituição que só consegue dar conta de sua tarefa primordial – ensinar – se a família colaborar, ajudando os filhos em casa, reforçando o que foi ensinado na escola sendo um tipo de monitor”. A própria autora revela achar muito estranho isso se dar em uma situação – nacional – em que os índices de analfabetismo e semi-analfabetismo eram muito elevados entre os adultos, “portanto pais sem condições de ajudar a escola a ensinar seus filhos” (Collares, 1994, p. 133). A explicação parece residir no outro extremo da função social da escola: seleção social.

1.3 A ESCOLA QUE AS FAMÍLIAS QUEREM E AS FAMÍLIAS QUE A ESCOLA QUER: INTRODUÇÃO A UMA RELAÇÃO E A VÁRIOS MAL-ENTENDIDOS

Enquanto um determinado tipo de família sobreinveste na formação de um *ethos escolar*, por outro lado, os pais das classes populares, estando mais distanciadas do modo escolar de socialização, não atribuem sentido à separação de “práticas de cunho educativo de outras práticas sociais”. A essas crianças, segundo eles, a multiplicação de atividades longe está de ser um procedimento educativo; aproxima-se, de outra forma, “à entrega da responsabilidade pelos filhos a um conjunto de interventores sociais” (Collares, p. 41).

Tirá-las das ruas e preservá-las da influência - pérfida - das famílias, que também carecem de educação, é o objetivo dessas ações (Ibidem, p. 42.), posto que a este “fracasso escolar” dos filhos das famílias populares urbanas é relacionado um conjunto de outros problemas sociais que se considera comuns aos bairros populares e a seus habitantes: o “mal da periferia”, a “delinquência”, a “insegurança”, “a má inserção” são problemas sociais articulados ao fracasso escolar nas representações dominantes dos bairros e das classes populares (Thin, 1998, p. 17).

Daniel Thin em seu estudo sobre a relação escola (professores e trabalhadores sociais) e famílias populares propõe a hipótese de se pensar nas diferenças entre o predominante “modo escolar de socialização” e aquilo que designa como “modo popular de

socialização”. Segundo esta visão, “Estas são duas maneiras de apreender e de colocar a educação em funcionamento que atravessam as relações instauradas na ocasião da escolaridade das crianças, duas lógicas que precisam ser apreendidas na sua confrontação” (Ibidem, p. 50). São, enfim, duas lógicas não-equivalentes; não se trata do encontro de dois pontos de vista diferentes mas equiparáveis: uma é dominante e tende a se impor à outra. Por que a lógica escolar é preponderante àquela popular? Porque não há escolha.

Porque ela é obrigatória, porque ela é hoje em dia passagem obrigatória de toda trajetória social, porque ela representa uma oportunidade para seus filhos escaparem à própria condição de seus pais, por isso as famílias são coagidas a se submeterem, por pouco que seja, às exigências da instituição escolar e dos professores (Ibidem, p. 50).

Os encontros entre estes dois representantes de lógicas distintas e de maneiras de ser opostas dificilmente não seriam problemáticas: aos dois cabe, portanto, a mútua evitação, o que não parece de todo ilógica (Ibidem, pp. 203-4). Ao tecer um comentário sobre a desqualificação dos modos familiares de socialização em contexto francês, explicado em parte pelo desconhecimento do ambiente local e do universo da periferia pelos profissionais da educação de lá, que consideram aquele lugar como um mundo a parte, regido por leis próprias e, por isso, hostil, Agnès van Zanten afirma:

Com efeito, nos colégios populares, antes mesmo de considerar os pais como membros plenos da comunidade educativa ao seio das instituições de ensino, assim como o estipulado pela lei de orientação de 1989, os professores e, em menor grau, os outros profissionais têm tendência a desqualificá-los todos nos exercícios de suas funções parentais no espaço doméstico. Este discurso aparece tanto mais legítimo aos olhos dos profissionais da educação quanto ele pode se apoiar sobre teses científicas que postulam a existência de uma ‘carência sociocultural’ das famílias populares face à escola. Essas teses, fundadas sobre trabalhos que colocam em relevo as carências intelectuais, afetivas e ‘cívicas’ da educação familiar nas famílias populares e seus efeitos muito negativos sobre a escolaridade ulterior das crianças, invadiram os meios educativos a partir dos anos 1960 e guardam ainda uma grande popularidade malgrado as numerosas críticas e o receio que elas suscitaram entre os pesquisadores. Elas constituem de fato um embasamento importante da retórica profissional dos professores, um “prêt-à-porter” ideológico que permite interpretar as situações problemáticas e fazer face às dificuldades no exercício da profissão. A potência deste modelo explicativo da relação dos pais com a escolarização não esgota no entanto o sentido da focalização sobre esta dimensão que interfere fortemente com a

possibilidade de estabelecer uma divisão harmoniosa do trabalho educativo entre pais e professores nos estabelecimentos escolares.

Ainda com respeito sobre os mal-entendidos existentes entre a escola e as famílias, François Dubet elenca uma série de hipotéticas, mas terrivelmente possíveis, falas de professores contra as “culpadas” famílias populares de alunos em situação ruim na escola: “eles não acreditam na escola, não se interessam por ela e por isso esses pais não vão jamais à escola”; “os pais são incapazes de manter a mínima disciplina de vida necessária à vida escolar”; “as crianças são deixadas por si-mesmas ou largadas na frente da televisão”; “às vezes, os pais se tornam abatidos e desencorajam seus filhos, lhes dizendo que os diplomas não servem para nada”; “sua vida de família é anárquica, os pais são ausentes porque trabalham muito ou, ao contrário, porque eles não trabalham mais”; “os divórcios fazem os estragos”; “as mães são ultrapassadas ou muito autoritárias”. Culpados, esses pais seriam os responsáveis por não serem como “aqueles pais das classes médias inteiramente mobilizados em torno do sucesso de seus filhos, como o são os próprios professores” (Dubet, 1997, pp. 14-5). Vítimas, esses pais geralmente pouco qualificados, recentemente chegados – migrantes – e com próprias dificuldades escolares pregressas seriam ainda vistos como atingidos pela crise, pelo desemprego, pela pobreza, pela exclusão, pela cultura de massa, pelo capitalismo que os transforma em consumidores pobres e dependentes; não atenderiam, portanto, as regras e esperanças da escola por não a conhecerem. De modo diverso, a existência de pais “muito capazes”, sempre dispostos a trocar seus filhos de escola e obcecados pelo êxito até chegar ao ponto de vigiarem os professores, o desenrolar dos programas, só faz crescer a segregação escolar. Como sintetiza Dubet: “Tudo é questão de distância, de boa distância: desde que em turbulência, a vocação da escola parece ameaçada pela indiferença de uns e pela forte presença de outros” (Ibidem, pp.16-7).

Segundo Dubet, ainda, é por outra razão que os pais de meios populares se afastariam da escola: ao invés do desinteresse, surge a confiança. Uma vez que a escola parece ser inescapável, seja como promotora da entrada dos infantes na partilha de uma cultura universal que os retira dos particularismos familiares, como o preconizado por Durkheim em sua defesa de uma educação propiciada pelo Estado e não pelas famílias ou pela igreja, seja como a instituição na qual a seleção social se legitima, e pelo desconhecimento do *métier* dos professores surge uma confiança próxima àquela que se

tem em relação aos médicos. Interessante notar neste ponto a semelhança de atitude frente à escola encontrada por Patto em análise da reação das famílias pobres face aos rótulos produzidos por educadoras que vêem distúrbios de toda espécie – sobretudo psicológicos – nos alunos com dificuldades e/ou repetentes. Ao refletir sobre o poder de convencimento que as opiniões das educadoras tem sobre as crianças e seus familiares, Patto o atribui à legitimidade do lugar social ocupado pela escola, cuja principal atribuição na sociedade liberal marcada pelo slogan “vencem os mais aptos e os mais esforçados” é “dizer quem são os mais capazes” (Patto, 1997, p. 262). Segundo ela, a despeito da diferença de comportamento das famílias ante à relação estabelecida com os veredictos das professoras, diretoras e demais especialistas sobre seus filhos (aceitação do parecer com a posterior auto-atribuição da culpa, ou, por outro lado, adoção de posição crítica à escola e seus discursos), “há um denominador que lhes é comum: todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos” (Ibidem, p. 293).

Em um estudo sobre as lógicas que estruturam os valores e as condutas das famílias das camadas populares frente à escola e à escolarização dos filhos a partir da implementação de uma política pública específica do município de Belo Horizonte, Maria Alice Nogueira e Ramón Correa de Abreu retomam alguns recentes e destacados estudos sociológicos sobre a relação entre famílias populares e sistema escolar para refletir sobre as especificidades da socialização dita “popular”. Ainda que os estudos de Jean-Manuel de Queiroz (1995), de Thin (1998) e de Lahire (1997) difiram quanto aos objetivos e metodologias empregadas, foi identificada uma convergência no que tange à “existência de uma lógica dominante que rege essa relação, (...) uma matriz geral do ponto de vista popular sobre a escola” (Abreu; Nogueira, 2004, p.47). Segundo os autores desta pesquisa, esses sociólogos franceses “consideram ainda que essa lógica dominante constitui-se a partir de certo número de esquemas de apreensão da realidade e de categorias de apreciação que formam um fundo ou repertório comum popular” (Ibidem, p. 47). Nogueira e Abreu constatarem neste estudo uma certa unanimidade nesses referidos estudos em relação “à importância que as famílias populares atribuem à escolarização da prole”. Tal ocorre por fatores como: “esforços de boa parte dos pais para acompanhar, na medida de suas possibilidades e segundo sua própria lógica, o cotidiano escolar dos filhos”; “o sacrifício para a compra de material escolar (enciclopédias, dicionários etc..)”; “a mobilização de

terceiros (parentes, vizinhos, conhecidos) para empréstimos de material, explicações, ajuda em deveres e trabalhos”; “as punições em caso de resultados escolares negativos” (Ibidem, pp. 48-9). Essa mobilização por parte dos pais ocorreria sobretudo pela crença na indispensabilidade da “certificação escolar” para “o destino profissional do indivíduo”. Segundo os pesquisadores mineiros identificaram nesses trabalhos sociológicos, uma concepção instrumental da escola – deve propiciar aos filhos o ingresso em uma carreira mais valorizada do que a realizada pelos pais – fariam com que as famílias populares nutrissem expectativas limitadas em relação à escola: seriam menos de elevada ascensão social e mais de “um desejo de que os filhos consigam escapar da dura realidade que eles conhecem, feita de instabilidade, incertezas, precariedade econômica” (Ibidem, p. 50).

Ao relembrem estudo anterior de Nogueira (1991), no qual a autora apontava a contradição da relação das famílias populares com a escola e a escolaridade dos filhos, eles seguem indicando similitudes na obra de Queiroz, Thin e Lahire até constatarem que para os três esta relação caracteriza-se por “um confronto desigual entre duas lógicas: as lógicas que regem o universo educativo e pedagógico, por um lado, e as lógicas socializadoras das famílias, por outro” (Abreu; Nogueira, 2004, p. 52). Ao analisarem os depoimentos dos pais de famílias populares entrevistados na pesquisa realizada na capital mineira à luz das idéias dos três sociólogos citados, Nogueira e Abreu percebem que essa configurações familiares estão impregnadas pela lógica do trabalho braçal⁴¹ (pela crença nos “processos de aprendizagem considerados fundamentais e da preparação para as avaliações formais”), pela lógica da eficácia (a nota é o único meio de avaliação do desenvolvimento intelectual dos filhos) e pela lógica do controle exterior (as faltas, desvios e insuficiências das crianças são punidas diretamente pelos pais, em práticas disciplinares que se mostram “em descompasso com as formas de exercício da autoridade empregadas pela escola, as quais supõem a internalização da norma por parte do educando”; assim, vigiar, proibir e reprimir são as sanções imediatas dos pais face “a um determinado ato, a suas conseqüências e suas circunstâncias” com o intuito de conter os perigos corridos pelos filhos de caírem na marginalidade, de se deixarem levar pela má influência e outras vulnerabilidades externas,

⁴¹ Encontra-se semelhante constatação na análise da relação com o saber empreendida por Bernard Charlot em escolas secundárias profissionalizantes da periferia – especificamente em Seine-Saint-Denis e em Val d’Oise-, na qual o autor afirma que em colégios das zonas de educação prioritária muitos dos novos alunos do secundário tendem a identificar o trabalho intelectual e a efetuação das tarefas dadas pelos professores; em outras palavras, para eles aprender seria fazer aquilo que lhes dissessem para fazer. Cf.Charlot, 1999, p.342-3.

visto que não vêm as dificuldades inerentes à transmissão de valores morais ou das predisposições ao autocontrole internas às próprias famílias) (Abreu; Nogueira, 2004, pp. 52-7).

“Cada um na sua” parece ser um lema que vai paulatinamente afastando os pais da vida escolar – em um movimento de transformação da confiança em desconfiança, resultante, em grande medida, do próprio passado de problemas com a vida escolar (Dubet, 1997, pp.19-20) - conforme seus filhos vão alongando seus estudos. Para Dubet a atitude defensiva é

tanto mais forte no secundário quanto as regras implícitas da seleção são mal conhecidas. O jogo da formação das classes, que constituem carreiras latentes, só é percebido de maneira confusa. Os pais têm a impressão de estarem engajados em um sistema do qual eles não percebem os mistérios quando a escola deixa de ser igualitária e protegida pelo romantismo da infância, como é o caso da escola elementar (Ibidem, p. 18).

A abertura da escola - uma instituição por muito tempo marcada pela rejeição do mundo (mais próxima a um convento do que à vida cotidiana), pela forte seleção social (o nascimento e não a performance determinava a carreira escolar) que relegava ao povo somente o acesso à escola primária e, aos seus melhores quadros, o ensino profissionalizante, por uma definição de finalidades dos níveis de ensino que atribuía ao primário as bases da formação cidadã (como vimos na proposta de Durkheim) e dotava ao secundário um ensino da grande cultura e das humanidades, sem preocupação em preparar os jovens para a vida ativa, e pela clara definição das relações professor-aluno, sendo aquele membro de estratos superiores da sociedade, dotado de incontestável autoridade (os pais não participavam da vida escolar) – a partir, sobretudo, do pós-guerra, com a unificação das vias de formação, com maior participação dos pais e com redefinição de sua finalidade (sobretudo pelo crescimento da distribuição dos diplomas), não apenas instruir crianças, mas permitir sua – melhor possível - entrada no mercado de trabalho, explicita a questão da relação da escola com a justiça (Cf. Dubet, 1997, pp. 24-31). Uma vez que ela desempenha três funções essenciais - distribuição de competências, integração social e educação -, repartindo os estudantes em um “mercado de qualificações”, ela deve ser justa. No que concerne à justiça e às desigualdades, pode-se afirmar que houve realmente

ampliação do acesso dos filhos das estratos populares aos níveis superiores e mais longos de educação, ainda que, por outro lado, há carreiras ainda intocadas por eles.

Questionar se o tratamento igualitário dado aos diferentes grupos é um fato de igualdade ou de aumento das disparidades (Cf. Dubet, 1997, pp. 31-36) parece ser tarefa inelutável neste percurso. Para tanto, pretende-se à luz da recuperação de parte da história da sociologia da educação – no que ela influenciou a elaboração de grande parte das noções presentes no *corpus teórico* da sociologia - chegar a uma reflexão sobre as possibilidades de reprodução ou transformação das posições sociais ocupadas pelos indivíduos de diferentes origens sociais, enfatizando, sobretudo, o papel da escola nesta seleção e o papel político da sociedade na escolha de um sistema escolar igualitário que não produz a igualdade. A hipótese aqui presente é de que a seleção dos ingressantes no sistema universitário responsável pela formação dos quadros dirigentes da sociedade mede outra coisa além – ou aquém, ou a despeito – do mérito escolar entendido como formado por influência direta de um pretenso *capital cultural familiar*, posto que indivíduos de origens alheias à lógica escolar de socialização vêm obtendo, sistematicamente, desempenho escolar acima daqueles outros estudantes mais próximos a condição de “herdeiros”. Ou é factível conceber que o vestibular não avalia as competências mesmas necessárias ao bom desenrolar de um curso superior de qualidade? Ou, ainda, pode-se duvidar das formas de avaliação dos professores universitários? Como indivíduos egressos de escolas públicas e, mais ainda, de meios populares, conseguem tal êxito?

1.4 O FOCO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E RUPTURAS DA DESIGUALDADE ESCOLAR VISTAS A PARTIR DO MACRO E DO MICRO. HERDAR OU DESERDAR A FAMÍLIA?

Como colocam Marie Duru-Bellat e Agnès van Zanten, na França a sociologia da educação constitui um domínio de pesquisa ao mesmo tempo antigo e relativamente novo. Antigo porque desde o fim do século XIX Durkheim já se colocava a questão maior da sociologia: a maneira pela qual os indivíduos são socializados, sobretudo pela escola. Por outro lado, foi necessário esperar até os anos 60 para que os sociólogos franceses comesçassem a realizar pesquisas empíricas sobre o sistema escolar (enquanto seus colegas anglo-saxões já o faziam desde o pós-guerra). Depreende-se daí, portanto, que a sociologia

da educação encontrou seus primeiros respiros – e, sobretudo, forjou suas primeiras armas analíticas – ao analisar uma base quantitativa a questão das desigualdades sociais na escola (Cf. Duru-Bellat; Van Zanten, 1999, p. 9).

As autoras apresentam as grandes questões sociopolíticas do anos 60-70 que mobilizaram essas pesquisas estatísticas – entre as quais a contribuição da educação ao crescimento econômico e à democratização do sistema escolar – e tornaram perceptíveis as desigualdades de acesso e de sucesso na escola. As questões teóricas giraram em torno da insuficiência da ampla abertura das portas da escola, ou da unificação dos ramos para atenuar essas desigualdades. Demonstaram ainda como as propostas teóricas dos anos 70 se dedicaram à compreensão daquilo que se passava na escola (principalmente as desigualdades de sucesso) dever-se-ia analisar a real função que ela cumpria na sociedade, configurando assim uma visão estrutural que rapidamente se mostrou incapaz de pensar a história e as mudanças sociais, tendendo ainda a desmobilizar os atores confrontados por causas alheias a seu alcance (Ibidem, p. 9).

Configuram-se, neste momento as chamadas *teorias da reprodução*. Aliada à renovação francesa do marxismo, via Althusser e *Os aparelhos ideológicos do Estado*, somado à teoria (baseada na análise estatística dos fluxos escolares) do “funcionamento dualista do sistema escolar” de Baudelot e Establet em *A escola capitalista na França*, surgia a figura de Bourdieu – ainda neste momento colada à de Passeron -, desenvolvendo

uma análise muito aguçada do sistema de ensino como um importante sistema de auto-reprodução e de reprodução sociocultural, que elucidava as funções sociais da escola e da cultura, assim como as relações que existem entre a seleção escolar e a estrutura de classes da sociedade francesa. Ademais, ficava claro que, por meio do trabalho pedagógico realizado pelos docentes, do tipo de conhecimentos transmitidos e de critérios de avaliação fundamentados em dado tipo de expressão ou em práticas de linguagem próprias de certas categorias mais abastadas da sociedade, a escola exerce uma violência simbólica, por sua ação arbitrária, sobre as crianças oriundas dos meios desfavorecidos (Vasconcellos, 2003, p. 556).

Bernard Charlot e Jean-Yves Rochex, por sua vez, caracterizam a sociologia dos anos 1960 e 1970 pela forte presença da idéia de “reprodução”, configurando-se, entretanto em uma sociologia de *posições*. O estudo destas posições se dava, segundo eles, a partir da pertença familiar dos filhos, como se apresentava na obra de Bourdieu e Passeron, por

exemplo. Por outro lado, a abordagem sociológica poderia se voltar à reprodução dos lugares de uma geração à outra, sem, entretanto, interessar-se propriamente pela configuração e pelos processos familiares, como ocorria nas pesquisas sobre a definição das posições a partir da referência à divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou à organização do sistema escolar em rede ou em estratos social e ideologicamente distintos, como nos trabalhos de Baudelot e Establet, ou naqueles de Bowles e Gintis; neste caso, a sociologia trataria da reprodução dos lugares de uma geração a outra, sem incitar um interesse particular àquilo que se passava na família (Charlot & Rochex, 1996, pp. 139-140).

Essa *sociologia da reprodução* efetuada por Bourdieu e Passeron é enunciada pelos dois comentadores acima como a mais interessante para aqueles cujo propósito seria conferir um lugar destacado à família em suas pesquisas e análises teóricas. O aspecto mais enfatizado por Charlot e Rochex sobre esta abordagem gira em torno da herança: transmitida de uma geração a outra, permitindo eventualmente à família melhorar sua posição no espaço social, teria, na obra de Bourdieu e Passeron (Bourdieu e Passeron, 1964, 1970; Bourdieu, 1980), ganhado uma outra natureza, afastada da idéia de um patrimônio no sentido clássico do termo, mas relativa a todo um capital cultural – incorporado na própria pessoa da criança sob forma de *habitus*, conjunto de disposições duráveis e transferíveis, o efeito dos condicionamentos sociais – conversível em capital escolar. Segundo esta leitura de Charlot e de Rochex o interesse desta teoria reprodutivista é lembrar que no interior da escola estaria em jogo uma posição no espaço social. Ambos, ainda, remetem à interpretação de um terceiro autor, François de Singly a respeito da relação entre família e escola.

Em *Sociologia da família contemporânea*, o sociólogo François de Singly apresenta um modelo de análise da trajetória da família na modernidade através do qual é possível perceber uma dicotomia: pela ótica durkheimiana, as atribuições da família se reduziriam, fazendo com que seja definida de modo residual, portanto, pela função de apoio emocional ofertado a seus membros; por outro lado, na *História social da criança e da família* Philippe Ariès propõe que a passagem da família “antiga” para a “moderna” tenha se dado pela alteração da percepção sobre a criança, decorrente das mudanças das formas de educação: embora afaste geograficamente a criança da família, a aproximação afetiva deu-

se, segundo o historiador, pela idéia de infância associada à inocência, fragilidade e necessidade de preservação: a criança se torna soberana e a ela a família se curva. Deixa-se, portanto, de lado a noção de que a família era “conjugal” e passa-se a conceber uma família “sentimental”, mas também “educativa”, posto estar centrada nesta ação grande parte de suas preocupações (Singly, 2007, pp. 43-9).

Trata-se, pois, de ver na criança um objeto ao mesmo tempo de afeição e de ambição. Esta ambição ocorre porque a família não deixou de ser responsável, em sua feição moderna, pela reprodução, tanto biológica, quanto social: conceber uma organização familiar que, somada aos esforços com a atuação da escola, fosse menos centrada nas coisas e mais nas pessoas, permite demonstrar como o patrimônio econômico perdeu representatividade simbólica e, ao modo de Bourdieu, como a sociedade atual seria regida “por um modo de produção baseado na educação escolar”. Este modo de reprodução social baseado na educação escolar exigiria uma mudança de percepção e de estratégias, visando ao menos a conservação do capital escolar adquirido pelos pais, conforme Singly:

Em relação ao modo de reprodução familiar no qual a linhagem designa os herdeiros, o modo de reprodução baseado na educação escolar priva a família desse poder. É a instituição escolar que assegura o certificado, os diplomas ou tipo de marca da qualidade, segundo critérios que lhe são próprios. A família, mesmo bem dotada escolarmente, só pode interferir indiretamente nesse processo. Um filho ou uma filha de um engenheiro ou médico não ganha pontos a mais no concurso de vestibular: ele ou ela pode até nem passar! A “reprodução simples de uma geração a outra é mais dificilmente garantida para as famílias do que o fora anteriormente [...] Isso significa que as famílias, mesmo das camadas superiores, não podem evitar os “derrotados”, ou seja, aqueles que não conseguiram obter títulos escolares pelo menos equivalentes aos de seus pais (Singly, 2007, p. 51).

Em obra seminal, na qual entende-se que “a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamento exigidos pela escola remetem primordialmente ao meio familiar”, além de conceber “os estudantes das classes cultivadas são os melhores (ou os menos piores) preparados a se adaptarem a um sistema de exigências difusas e implícitas, pois detêm, implicitamente o meio de satisfazerem-nas” (Bourdieu & Passeron, 1964, pp. 111-3), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron alertam sobre os perigos proporcionados pela cegueira quanto à desigualdade social, principalmente em termos de desempenho escolar;

sem esta percepção existiria uma espécie de autorização tácita à explicação naturalizante das desigualdades, entendidas a partir da noção de *dons*. Em suas palavras:

a ideologia do dom repousa antes de tudo sobre a cegueira às desigualdades sociais diante da escola e a cultura, a simples descrição da relação entre o sucesso universitário e a origem tem uma virtude crítica. Porque tudo os inclina a julgar seus próprios resultados por referência à ideologia carismática, os estudantes das classes baixas consideram aquilo que fazem como um simples produto daquilo que são e o pressentimento obscuro de seu destino social só reforça as chances de fracasso, segundo a lógica da profecia que contribui com sua própria realização. O essencialismo implicitamente encerrado na ideologia carismática redobra a ação dos determinismos sociais: do fato que ele não é percebido como ligado a uma certa situação social, por exemplo à atmosfera intelectual do meio familiar, à estrutura da língua que nós falamos ou à atitude em relação à escola e à cultura que ela favorece, o fracasso escolar é naturalmente imputado à falta de dons (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 109)

Os “herdeiros”⁴² receberiam, no entanto, de sua família “disposições morais e intelectuais que os predisporiam” à interiorização do *capital cultural*, enquanto “os jovens nascidos num meio popular, por não terem estas disposições, são relegados a segmentos escolares que só lhes fornecem reduzido capital cultural” (Isambert-Jamati, 1986, p. 542). No artigo *Reprodução cultural e reprodução social*, Bourdieu mostra o papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural - entendido como o conjunto de “instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos” (Bourdieu, 2004, p. 297) – entre as classes sociais (e suas subdivisões). A explicação é – mesmo – cíclica (ou seria dialética?): constata-se a existência do “legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores” só passível de ser apropriado realmente (o que é diferente do oferecimento formal a todos) “por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los” (Ibidem, p. 297). Bourdieu consegue demonstrar uma correlação entre desempenho escolar e “frequência familiar” com o universo da arte, por considerar “a existência de uma relação extremamente sólida entre diversas práticas ‘legítimas’ e o nível de instrução. Segundo ele,

⁴² Veremos a seguir a crítica a essa suposta herança, por meio das críticas de Bernard Lahire às transmissões imateriais intergeracionais.

A existência de uma relação tão forte e tão exclusiva entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular o fato de que, dados os pressupostos implícitos que a orientam, a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia na medida em que se exerce sobre indivíduos previamente dotados pela educação familiar de uma certa familiaridade com o mundo da arte. Na verdade, tal processo se desenvolve como se a ação escolar, que só atinge de forma bastante desigual (mesmo do ponto de vista da duração) as crianças das diferentes classes sociais e cujo êxito junto aos que atinge também é muito desigual, tendesse a duplicar e a consagrar por meio de suas sanções as desigualdades iniciais. O que se pretende medir através do nível de instrução é apenas a acumulação dos efeitos resultantes da formação adquirida por meio da família e da aprendizagem escolar que já supunham tal formação prévia (Ibidem, p. 304).

Como afirma Bourdieu⁴³, esses indivíduos provenientes de famílias desprovidas daquilo que denomina *capital cultural*⁴⁴ tenderiam a constituir uma relação “pesada”, interessada, tensa, laboriosa e esforçada com *as obras de cultura veiculadas pela escola*, enquanto, por outro lado, os estudantes originários de meios culturalmente privilegiados tenderiam a estabelecer uma relação mais “solta” (marcada pelo diletantismo, desenvoltura e elegância) com o mundo escolar (Bourdieu, 1998a). De acordo com comentário de Catani, Bourdieu considera o fato de a avaliação escolar levar em conta critérios externos (postura corporal, maneiras, aparência física, dicção, sotaque, estilo de linguagem oral e escrita, cultura geral etc..) ao universo de saberes transmitidos na e pela escola, valorizando assim, os saberes pré-adquiridos (ou pré-saberes?) em contextos principalmente familiares (tidos então como “naturais” àqueles indivíduos; corroborando teorias sobre dons e qualidades inatas) (Cf. Catani, 2003). Assim, coloca-se em evidência a tomada de atitude (consciente ou não) dos professores de “desvalorizarem seu próprio ensino, considerando como qualidades superiores o brilho, a originalidade, fineza, sutileza, elegância,

⁴³ Um dos autores mais presentes no campo teórico educacional brasileiro (ainda que apropriado parcial e ideologicamente), como mostram Catani; Catani; Pereira (2002).

⁴⁴ Vale ressaltar a influência das pesquisas de Paul Clérc, *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne* e *Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (II). Les élèves de nationalité étrangère*, ambas de 1964, na constituição desta noção de *capital cultural* por Bourdieu. Clérc já relacionava a condição social do chefe da família – assim como renda e instrução dos pais – com a possibilidade de sucesso escolar dos filhos, ressaltando a necessidade de uma intervenção de qualidade dos pais na vida escolar de seus filhos (o meio familiar continua, aqui, agindo sobre o rendimento escolar de forma decisiva). Este autor usava termos como “volume cultural” para designar a escolaridade dos pais e para relacioná-la ao desempenho das crianças na escola. Qualquer semelhança com Bourdieu não é mera coincidência.

desenvoltura; em detrimento do esforço, da seriedade, da precisão, da modéstia e da correção” (Bourdieu, 1998b).

Ao explicitar esses critérios de avaliação, Bourdieu coloca em xeque as opiniões daqueles que tomam a escola como a instância democrática por excelência, visto que a mesma opera uma certa perpetuação inconsciente “de desigualdades iniciais provenientes de seu exterior”. Censurar um trabalho escolar por ser demasiadamente *escolar* é “desvalorizar a cultura que ela transmite em proveito da cultura herdada, que não traz a marca plebéia do esforço e tem, por essa razão, todas as aparências da facilidade e da graça” (Bourdieu, 1964, p. 35). Ao se pronunciar contrário aos “pressupostos inerentes tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito de ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’” (Ibidem, p. 73), a noção de *capital cultural* elaborada por Bourdieu remete à adoção de estratégias, investimento (de tempo, de recursos etc..) adotados pelas famílias. Ao consagrar os hábitos culturais de uma determinada parte da sociedade, a escola promove uma circularidade que faz com que o capital cultural retorne ao capital cultural; propõe a apropriação de uma cultura que depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação: ora, essa posse é desigualmente distribuída nas famílias dos diferentes estratos sociais (Cf. Bourdieu, 2004, p. 306). A herança mencionada, essa bagagem transmitida pela família ao indivíduo, constitui importante elemento para seu sucesso escolar – denominado de capital cultural por Bourdieu – é, “o elemento familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (Catani; Nogueira, 2002), pois se a escola exige pré-saberes (competências lingüísticas e culturais) somente asseguradas pelas famílias dominantes, “logo, as classes e as frações de classe mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o rendimento social dos títulos escolares” (Bourdieu, 2004, pp. 307-8). Como “a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação”, a acumulação do mesmo decorre de um esforço (trabalho) individual de inculcação e assimilação, um “trabalho do ‘sujeito sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se)’” a tal ponto constituinte do indivíduo que se faz corpo: torna-se “parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus* (Bourdieu, 2001, pp. 74-5). Uma vez que “pode ser adquirido, no

essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição”.

Analisando outro contexto, C. Wright Mills em *A Nova Classe Média* (1951), narra magistralmente as implicações da transição da burguesia para a tecnoburocracia (termo pelo qual Luiz Carlos Bresser-Pereira traduz a expressão “white-collar”, como em *A Sociedade Estatal e a Tecnoburocracia*, 1981, por exemplo) e os novos aspectos relacionados à educação, sobretudo a relativa perda de sua importância na seleção das elites. Segundo Mills, o sistema educacional a partir da metade do século XX não está mais preocupado com a formação de bons cidadãos para a vida republicana; a educação adquiriu o objetivo de formar “*homem de êxito*” numa “*sociedade de especialistas com empregos seguros*”. Para ele, “Na nova sociedade, a instrução perdeu seu significado no plano social e político para exercer uma função econômica e profissional. Na vida e nos padrões de sucesso do empregado de colarinho branco, o período escolar é a principal chave para todo o seu destino profissional.”. Essa nova classe média não é proprietária; é trabalhadora assalariada, dependente da ocupação para receber uma renda, para exercer poder, para gozar de prestígio etc... Essa ocupação – fonte do estilo de vida almejado – é, na sociedade moderna, uma função específica: “A atual divisão do trabalho implica uma especialização de competências até então desconhecida” (Mills, 1951, p. 85). É a classe que mais cresce nessa sociedade porque a mesma se fundamenta na “imensa produtividade da técnica de fabricação em massa” e na crescente aplicação da racionalidade tecnológica” (Ibidem, p. 87). O desenvolvimento das “grandes empresas privadas e públicas e sua consequência, o crescimento regular da burocracia, uma tendência da estrutura social moderna” é elencado como “outro motivo para a expansão dos empregos de *colarinho branco*” (Ibidem, p. 89).

Nesta nossa – Mills falava sobre o contexto norte-americano de então, mas não é descabido dizer que é a nossa atual situação a partir dos 90 - nova sociedade, “a instrução perdeu seu significado no plano social e político para exercer uma função econômica e profissional. Na vida e nos padrões de sucesso do empregado de *colarinho branco*, o período escolar é a principal chave para todo o seu destino profissional” (Ibidem, p. 284). A capacidade analítica de Mills revela-se acima da média quando ele aponta para a tendência de admissão e promoção dos empregos estar atrelada aos níveis de instrução. Diz ele “À medida que as virtudes e os talentos do empresário são substituídos pelas qualificações e o

prestígio do *expert*, a educação formal torna-se decisiva para o êxito econômico e social. Os filhos que têm um nível de instrução superior ao dos pais tendem a ocupar posições profissionais mais elevadas (...)” (Ibidem, p. 284). Essa especialização requerida para a obtenção de um bom emprego na burocracia pública ou privada não é encontrada no ensino médio público brasileiro. A formação dessa nova classe média dependeria de certa igualdade de acesso às condições de obtenção das características a serem levadas em conta na disputa. Como Mills identificou nos EUA, “estamos (...) muito longe da crença na ‘igualdade de instrução’ como uma parte do modelo (...) de sucesso” (Ibidem, p. 289).

Para a maioria da população o caminho da ascensão social não inclui a educação. Há sim certa universalização da oferta educacional – “pois a ideologia da igualdade de oportunidades significa que todas as posições elevadas são disputadas por todos aqueles que têm capacidade para galgar a escala educacional” -, mas “a educação é submetida a uma estratificação burocrática, através da qual os jovens são selecionados por testes e outros tipos de medidas” (Cf. Mills, 1951, pp.289).

Os diplomas – enquanto produto objetivado do trabalho escolar – serviriam, então, como “caução facultativa que serve para legitimar a herança” (Ibidem, p. 334). A despeito da afirmação de Duru-Bellat que “em uma sociedade meritocrática, somente os títulos escolares que reflitam as competências individuais deveriam regir o acesso a uma posição social” (Duru-Bellat, 2006, p. 37) e da constatação de que o crescimento do acesso à educação superior gera um processo de segmentação dos cursos e dos diplomas, ocasionando tanto a *exclusão do interior* (Cf. Bourdieu, 1997), quanto uma inflação de diplomas que só lentamente e de modo marginal tende a diminuir as desigualdades sociais (pensadas a partir da posição ocupada no mercado de trabalho), o que ocorre sem a perda dos privilégios dos grupos mais escolarizados da sociedade. A expansão do acesso à educação é concebida assim tanto como uma reforma equalizadora, quanto em termos de contra-reforma política, pois permite aos mais favorecidos manter sua vantagem. Permanece a questão (que a comparação internacional sobre relação entre posse de diploma e posto ocupado no mercado de trabalho iluminaria) das possibilidades de redução da desigualdade pela simples intervenção sobre as instituições escolares (Duru-Bellat, 2002, pp. 170-6).

Em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, Bourdieu constrói um argumento sobre como se dá a transmissão da crença e do amor pela escola entre os diferentes grupos e subgrupos sociais; além do papel do capital cultural na possibilidade de êxito escolar, Bourdieu ali aponta a atitude da família a respeito da escola como variável determinante (Cf. Bourdieu, 1998c, p. 50). Essa influência familiar é determinante, também – e concatenadamente – na constituição daquilo que Bourdieu denomina *habitus*.

Uma outra corrente paralela – e concorrente – a esta sociologia da educação *reprodutivista*, teoria que acentua aquilo que se passa na “caixa-preta” escolar (desvendando os mecanismos propriamente escolares pelos quais se efetua a reprodução social através da perpetuação da cultura dominante), é aquela que – representada por Raymond Boudon – reflete sobre a mobilidade social (por meio dos instrumentos metodológicos pertinentes: quadros de mobilidade, análise de dependência, esquemas individualistas e “agregacionistas” de explicação dos fenômenos coletivos) por meio de um modelo “sistêmico” dos “processos de escolarização e de estratificação social correspondente ao ‘tipo ideal’ da sociedade industrial liberal” (Cf. Forquin, 1980, pp. 83-5). Boudon, em *L'inégalité des chances*, de 1973, constrói um modelo de explicação global plausível, baseado na agregação de comportamentos individuais, que explica o rápido crescimento da desigualdade de oportunidades de escolarização pela mobilização de alguns fenômenos estatísticos (acesso aos estudos, evolução dos efetivos e da composição social das populações escolares, acesso aos empregos e aos níveis de *status*) e dados sociológicos (concernentes aos mecanismos geradores das desigualdades). Segundo este autor, as probabilidades de decisão de escolarização em cada etapa do percurso escolar em função do sucesso escolar e da pertença social, o nível de estudos correspondente à melhor combinação possível dos custos, dos riscos e dos benefícios escondidos não podem ser o mesmo para os grupos cujas possibilidades econômicas não são as mesmas: a *escolha racional* dos indivíduos é “contaminada” pela diferença de informação (quantidade e qualidade) acumulada para tal julgamento. O estado da arte da sociologia da educação francesa erigido pela professora Maria Drosila Vasconcellos indica a influência de pesquisas anglo-saxãs na obra de Boudon e na crítica deste às abordagens macro-sociais. Esta análise representa uma boa síntese das principais idéias do autor, cita-se:

Em sua obra sobre *L'inégalité des chances*, 1973, R. Boudon estuda o funcionamento do sistema educacional a partir de uma análise sociológica do ator que lhe permite mostrar que as “regularidades sociais” representam a “justaposição de uma miríade de comportamentos individuais”. Ele se esforça por compreendê-los reconstituindo os motivos que conduzem os indivíduos a fazer escolhas racionais, que levam em conta as coerções que pesam sobre a atuação dos indivíduos e que produzem fenômenos sociais diversos. Embasada no individualismo metodológico “que recusa as explicações do tipo funcionalista ou estruturalista”, a teoria boudoniana propõe estudar o funcionamento das instituições enquanto “agregação das decisões individuais de atores institucionais”. Assim, esses atores fazem escolhas fundamentadas numa racionalidade limitada, pois subordinada à posição social de cada um. Segundo Boudon, as escolhas educacionais ocorrem conforme um cálculo de “custos-benefícios” ou de vantagens (Vasconcellos, 2003, p. 557).

Forquin, em resumo da tese da relação entre escolaridade e mobilidade social presente na obra de Boudon, lembra que

Do ponto de vista dos indivíduos, a escolha da escolarização longa como meio de promoção social é uma escolha racional, porque o acesso aos *status* passa principalmente, nas sociedades industriais, pelo critério “meritocrático”, mesmo se os fatores da herança extra-meritocrática (o “efeito de dominância”) não puderem ser negligenciados (Ibidem, p. 86).

No balanço proposto por Forquin, há, ainda, uma consideração sobre o *efeito perverso*, apresentado por Boudon em *Effets pervers et ordre social*, de 1977, no qual há um descompasso entre nível coletivo e individual quanto às consequências dessas estratégias individuais racionais de não se retirar dessa engrenagem na qual todos patinam: ao fazer escolhas racionais, o indivíduo, isolado, o faz sem previsão do efeito ampliado – ao nível massificado; a soma das decisões individuais resulta em efeito coletivo (efeito este que pode ser diferente e até mesmo completamente oposto). O aumento – coletivo – da escolarização não implica – necessariamente – em maior mobilidade social aos indivíduos. Diz Boudon nesta obra:

Eu tentei mostrar, em *L'inégalité des chances*, que desde a Segunda Guerra Mundial a lógica da demanda individual de educação engendrou nas sociedades industriais uma variedade de efeitos coletivos e individuais perversos. Eu quero dizer que a simples justaposição de ações individuais desencadeou efeitos coletivos e individuais não necessariamente

indesejáveis mas em todo caso não incluídos nos objetivos explícitos dos atores. Os ganhos de produtividade que provavelmente resultaram do aumento da demanda escolar individual não representavam evidentemente um objetivo diretamente buscado pelos indivíduos. Neste caso o efeito de composição é de sentido positivo tanto para a coletividade quanto para os indivíduos que a compõem. Infelizmente, o mesmo fenômeno também desencadeou efeitos *individualmente* e sem dúvida *coletivamente* negativos. O investimento escolar necessário para atingir um nível qualquer na escala dos status socioprofissionais é muito mais elevado para todos hoje em dia do que ontem. É claro que este aumento do custo individual do status social é uma medida modesta diante dos progressos técnicos propiciados pelos níveis de qualificação associados aos empregos. Por fim, ela é a manifestação de um efeito perverso evidentemente indesejável individualmente, mas também coletivamente, já que contribui a um aumento sem contrapartida do custo do sistema de educação para a coletividade. O mesmo aumento da demanda individual de educação talvez tenha provocado um outro efeito perverso contribuindo ao aumento da desigualdade de renda. Enfim, ela sem dúvida neutralizou os efeitos positivos sobre a mobilidade social que se poderia razoavelmente esperar da democratização escolar. O caráter fascinante deste caso reside não somente na multiplicidade mas na *multidirecionalidade* dos efeitos engendrados (Boudon, 1977, p. 8).

François Dubet, ao estabelecer um panorama sintético do estágio das pesquisas sociológicas no campo educacional na França⁴⁵, mostra como a perspectiva de Boudon estava mais próxima daquela representada pela teoria bourdieusiana do que ambos poderiam pretender. De acordo com ele (Cf. Dubet, 2007, pp. 49-50), definir a sociologia francesa da educação do final dos anos 80 como uma sociologia sem atores⁴⁶ implicava em perceber a ausência de um tipo de ator insubstituível neste processo: os alunos. Para chegar a essa consideração, Dubet concebia as duas grandes teorias então existentes – e em franco processo de confrontação na França –, aquela de Bourdieu e de Passeron elaborada em *A Reprodução*, 1970 e a de Boudon. Enquanto na primeira havia o desenho de uma teoria total da educação, espécie de inversão normativa da teoria durkheimiana, em que a cultura

⁴⁵ A esse respeito, vale destacar, é possível perceber maiores nuances e outras subdivisões. Em *Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983*, nota de síntese escrita em 1983 por Angela Cunha Neves, Jacqueline Eidelman, Polymnia Zagefka, é possível encontrar tipologias outras, como “sistema educativo e divisão do trabalho”, “a formação permanente”, por exemplo.

⁴⁶ Na conferência *Para onde vai a sociologia da educação na França* proferida no Seminário Internacional de Sociologia da Educação, PUC-RJ, 1984, a professora Viviane Isambert-Jamati relembra que “Um dos temas dominantes de certo distanciamento consiste em recusar o globalismo, o ‘holismo’, a explicação de qualquer ato pelas exigências de um sistema, que enfoca os homens como meros ‘agentes’ de um funcionamento que independe deles. Em reação, desenvolve-se o que Touraine chamou de ‘volta ao ator’, em que os homens são vistos como influenciando sua história; em matéria educacional, trata-se das famílias, dos próprios jovens e, mais ainda, dos educadores (...) (p.544)”.

escolar repousaria sobre um arbitrário cultural, tornando esta cultura homóloga à cultura da classe dominante (embora se esforçasse por refutar essa proximidade), concebendo a hierarquização dos *habitus* e os capitais culturais dos diversos grupos pela escola (que se quer passar como neutra a fim de melhor reproduzir e legitimar as desigualdades sociais ao mascarar esta função), em um registro teórico no qual as práticas e as idéias dos atores participam necessariamente do funcionamento do sistema, embora, no fundo, elas não passem de ilusões frente à realidade estatística da reprodução da qual as exceções são também provas. Em comparação, a teoria de Boudon, apresentada no já citado livro de 1973, parte, ao contrário, da racionalidade dos atores cujas escolhas, “determinadas por seus recursos e por suas esperanças de ganhos, constroem as hierarquias escolares”. Dubet faz ressalvas àqueles que encaram esta perspectiva como representante do “individualismo metodológico”; para ele, este modelo de Boudon não estuda a racionalidade dos atores *in vivo*: uma vez que este vê as coerções sociais – “vinculadas ao meio e moduladas pela composição social que intervém nos projetos escolares mais ou menos ambiciosos dos jovens, dos meios tanto abastados como populares, em função dos custos ligados à probabilidade de obter os benefícios esperados de suas escolhas” (Vasconcellos, 2003, pp. 557-8) - ou escolares influenciando sobremaneira as escolhas escolares das famílias ela seria, no entanto, “inferida dos efeitos de agregação possibilitados pela estatística e pelos gráficos de mobilidade”, o que a aproximaria da teoria da reprodução por compartilhar com ela “a idéia que são os mecanismos estruturais que determinam de fato a natureza da escola, percebida unicamente do ponto de vista da mobilidade social que ela autoriza”. Dubet sentencia: “Em ambos os casos, a questão central é menos de saber aquilo que faz a escola que de saber porque ela não consegue produzir a igualdade de chances que promete” (Dubet, 2007, pp. 49-50).

Ressalta-se que esta crítica vale também para um outra corrente de estudos distante do debate francês representado pela polarização entre partidários da *teoria da reprodução* e adeptos do *individualismo metodológico*: a sociologia do currículo britânica. Segundo Haecht (1998):

Esta corrente identificada como sociologia do “currículum” (ou dos *curricula*) se ancora em um postulado inicial, a saber, a afirmação que o conhecimento é uma construção social e hierarquizada, desempenhando

um papel-chave nas relações de poder ao participar da manutenção dos grupos dominantes. Ela se junta por consequência ao estudo dos processos de organização, de seleção e de transmissão dos saberes pela instituição escolar (p. 67).

Se a noção de currículo pode remeter aos programas ou conjuntos de programas de ensino prescritos pela escola, ela considera ainda a transmissão de um modelo cultural implícito neste contexto particular (ponto de partida para as concepções de currículo *oculto* e *latente*).

Lahire, em *Retratos Sociológicos*, apresenta seu entendimento sobre teoria da ação distinguindo a tradição disposicionalista, “que tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais” das sociologias que apreendem o indivíduo enquanto ator sem considerar seu passado, “que se interessam menos pelo ator que age do que pela ação como tal, seja qual for a história do ator que a efetua”. Para ele, esta última corrente não considera a socialização, a memória, o hábito, nem o passado incorporado.

É a partir de então, pois, que a sociologia da educação empreende consideráveis esforços para abrir a “caixa-preta”, tentando apreender por quais processos e através de quais interações são produzidas essas grandes tendências que a macro-sociologia cunha, principalmente as desigualdades sociais face à escola, cuja estabilidade é confirmada pelas estatísticas. O interesse é deslocado então para os programas escolares, as relações no interior das classes, a elaboração de um consenso dentro dos estabelecimentos (ou, ao contrário, a escalada da violência), a inserção da escola em seu entorno, assim como a questão do ator que é fabricado pela escola, o que exige se colocar no lugar dos alunos, assumir o ponto de vista deles, e não só olhar para as funções do sistema. Colocar os atores no âmago das análises fez com que: níveis de análise outros surgissem, o estabelecimento, a classe; metodologias qualitativas fossem implementadas; novos quadros teóricos e novos conceitos (*habitus*, estratégia, relação com o saber, experiência escolar) fossem desenvolvidos; novas colaborações (com teóricos sobre o trabalho, a família, a juventude, psicólogos, historiadores) despontaram (Ibidem, p.9-10).

Ainda que não negue a importância do tratamento *macro* desta questão, Dubet levanta a necessidade – possível! – de abordar a escola a partir da colocação de outros problemas. Diz ele:

Pode-se inicialmente se questionar como ela se porta praticamente em relação à classe, aos julgamentos escolares, às interações entre mestres e alunos - e entre os próprios alunos - para estabelecer suas hierarquias. Pode-se também pensar que a escola tem uma função de educação e de socialização que não se reduzem apenas às performances dos alunos; aqueles que são formados e transformados pela escola, que crescem nela, valorizados ou humilhados por ela, aderem ou resistem aos jogos escolares sem que tudo isso desapareça atrás de “leis” de mobilidade (Ibidem, p. 50).

A perspectiva sociológica de Dubet a respeito da escola (o que ele chama de sociologia da experiência escolar) pode ser apresentada na seguinte passagem de *A l'école*:

O que fabrica a escola? Responde-se geralmente esta questão de três maneiras: quais são as desigualdades produzidas pela escola, ela está adaptada ao entorno econômico e ao emprego, quais são os conhecimentos adquiridos no curso dos diferentes percursos?

O problema que se quer responder neste livro é de uma outra natureza. Ao questionar aquilo que fabrica a escola, nós gostaríamos de saber quais tipos de ator social e de sujeito se formam no curso de longas horas e de numerosos anos passados na escola, pois entende-se que a escola não se reduz à classe, que ela é também feita de milhares de relações entre mestres e de alunos, que ela é um dos espaços essenciais da vida infantil e juvenil. Sem ignorar nenhuma de suas funções de *reprodução* social, é necessário concebê-la como um aparelho de *produção*. A escola não produz somente qualificações e níveis mais ou menos certificados de competências, ele produz também indivíduos detentores de um certo número de atitudes e disposições. Mas esta definição não é suficiente, porque a escola fabrica sujeitos que possuem, mais ou menos e segundo diversas modalidades, a matriz de sua vida e de sua própria educação. Os atores são também sujeitos de sua própria educação (Dubet; Martuccelli, 1996, p. 11).

De acordo com o comentário de Charlot, a obra de Dubet gira em torno de uma modelagem do indivíduo como unidade não-dada, mas construída; o *ator* se vê obrigado a articular diferentes lógicas de ação e, assim, geraria uma dinâmica que constitui sua subjetividade e sua reflexividade: o *agente* (termo empregado por Bourdieu para se referir aos indivíduos – que agem sem serem meros suportes de uma estrutura consubstanciada por meio deles - dotados de um “senso prático do que deve ser feito em uma situação dada”) (Cf. Charlot, 2000, p. 35) é substituído por um *ator dotado de subjetividade*. Charlot percebe como Dubet aplica à escola um modelo concebido para analisar os “trabalhos forçados”, em *La Galère*, de 1987, passando ver a escola – como a sociedade – como um

sistema não regido por uma única lógica, mas “estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação”. Ao conceber o sentido da escola como sendo construído pelos atores, Charlot vê na *experiência escolar* elaborada por Dubet uma forma de atribuir à escola a fabricação de “atores e sujeitos de naturezas diferentes”, o que Dubet estuda nos diferentes estágios do sistema escolar. De certa forma, a proposta de Dubet de fazer uma sociologia da experiência escolar partindo dos atores e de sua subjetividade (nessa substituição do até então tema-único da discussão sobre a escola: a desigualdade), por meio construção desta experiência (que revela os mecanismos objetivos que informam sobre o funcionamento do sistema escolar e sua relação com seu entorno) e não mais à redução anterior, que tratava o aluno a um conjunto fixo de variáveis (basicamente sua origem social e suas performances escolares) estava de acordo com a tradição da sociologia da educação anglo-saxônica fortemente inspirada pelo interacionismo e um estilo de trabalho etnográfico (Cf. Queiroz, 2006, p. 84).

No entanto, Van Zanten alerta para o fato de que a compreensão da relação com a escola estabelecida pelos alunos de meios populares só é possível ao se abarcar não somente os determinismos macro-estruturais de um lado e as histórias singulares de outro, mas sim pela apreensão das dinâmicas coletivas de diferentes contextos de ensino aos quais eles são expostos (Cf. Van Zanten, 2001, p. 313).

A inclusão dos *efeitos do estabelecimento* como variável explicativa na questão da desigualdade de oportunidades – ocorrida a partir da década de 80, sobretudo⁴⁷ - leva em consideração que: o contexto faz diferença (aprende-se mais/melhor ou menos/pior de acordo com os professores, as escolas etc..) e que alguns “usuários” (os mais “atentos”) sabem disso “e buscam muito normalmente, e não sem êxito, conseguir para seus filhos os benefícios das melhores condições de ensino. Do que resulta que desigualdades sociais decorrem especificamente do acesso a contextos escolares de qualidade desigual” (Duru-Bellat, 2005, p. 23). Duru-Bellat alerta que esses efeitos escola se fazem mais fortemente presentes nos alunos mais fracos, tendo pouca importância para os mais fortes (daí a importância das formações heterogêneas das classes – e, isto posto, do papel do diretor – no

⁴⁷ Ver MINGAT, A. *Les acquisitions scolaires au CP: les origines des différences*, 1984; DEROUET, J-L. *Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)*; DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. *Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte “fait des différences”*, 1988; a síntese desses estudos presentes em COUSIN, O. *L’effet d’établissement: construction d’une problématique*, 1993.

progresso dos alunos, pois os “mais fracos” se beneficiam demasiadamente da “presença dos fortes”, configurando um “efeito-classe”, sendo que estes últimos pouco perdem com isso. Ibidem, p. 24). O papel do professor (mediador das expectativas de cumprimento dos currículos, da implementação da “lógica da profecia auto-realizadora”) e suas estratégias se mostram essenciais na criação (ou não) das desigualdades de contexto (Ibidem, p. 26). A autora lembra, ainda, que falar em estabelecimento é falar de sua localização e de seu público (o local da residência determina as possíveis escolas de acesso em muitas localidades mundo afora). Surgem as teses da *democratização segregativa* (Cf. Merle, 2000, 2002), de *hipocrisia escolar* (Cf. Dubet; Duru-Bellat, 2000) e as críticas à adoção de *mérito* em relação ao sistema escolar⁴⁸. Reproduzo:

Em função de suas políticas e suas tradições, cada sistema escolar pode ser mais ou menos próximo de um ideal de pura igualdade de oportunidades de chances, mas nenhum chega verdadeiramente a se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Por mais desencorajante que seja, é um fato. Isso nos leva a pensar que a escola sozinha não pode criar a igualdade de oportunidades, e sobretudo não nos deixa esquecer que a redução das desigualdades sociais permanece ainda o meio mais certo de criar a igualdade de oportunidades escolares. No final das contas, o fato que a escola democrática de massa tenha construído as condições formais da igualdade meritocrática de oportunidades sem escapar do mesmo modo à influência das desigualdades sociais, engendrou grandes dificuldades pedagógicas e uma relativa perda de confiança no papel democrático da escola. A heterogeneidade dos alunos alocados na mesma escola e, assim, na mesma competição, é freqüentemente percebido como uma armadilha sem saída (Ibidem, p. 22).

Essas considerações só são possíveis - e nos falam assim, “tão alto” – porque ao invés de uma perspectiva meritocrática, na escola

Os alunos são colocados no coração de uma contradição fundamental: eles são todos considerados como fundamentalmente iguais, como estando todos engajados em uma série de provas cuja finalidade é de torná-los desiguais. Assim, como permanecer igual a todos obtendo performances e resultados desiguais? Para sair deste impasse que é a contradição fundamental das sociedades democráticas liberais, deve-se inventar uma ficção verossímil que faça da desigualdade de performance dos alunos o produto de seu mérito concebido como manifestação de sua liberdade e então de sua igualdade. Com efeito, se os atores se atribuem suas

⁴⁸ Ver, notadamente, DUBET, F., *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?*, 2004.

desigualdades de performances pela nascença e pelo talento natural, o princípio da igualdade que preside a competição escolar seria invalidado e a meritocracia se tornaria uma farsa. A ficção mais eficaz e mais banal consiste em fazer como se os resultados escolares dos alunos fossem consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, em suma, de tudo que eles realizam livremente em seu trabalho escolar. “Falta de trabalho”, “falta de atenção”, “falta de seriedade”, são as explicações mais banais das desigualdades de performances dos alunos, e todo caso, aquelas que os alunos se dão a si mesmos. Explicações que afirmam sem parar que “se eu quiser, eu posso”. Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável por seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, já que tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” que dedicaria mais ou menos trabalho ao seu rendimento escolar (Ibidem, pp. 28-9).

Essas *ficções necessárias* ao mesmo tempo que permitem aos indivíduos “se perceberem como livres e iguais a despeito da formação contínua das desigualdades escolares”, “torna-se extremamente cruel quando a ficção não funciona mais, quando o aluno trabalha e fracassa, trabalha muito e não consegue quase nada, e quando ele não pode se explicar esta situação sem terminar por admitir que ele é, em realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos eficaz...” (Ibidem p. 29). Culpa. Culpabilizar-se: eis o mérito escolar?

Se quando se trata de explicar as desigualdades de sucesso, no mundo escolar paradoxalmente mais que em qualquer outro, invocar o mérito causa um profundo mal-estar⁴⁹, a resposta seria sem dúvida afirmativa – e indignada – não fossem as exceções, a presença daqueles que, malgrado sua origem e sua pertença a escolas produtoras de desigualdades, “furam o cerco”, “pulam a cerca”, “passam pelo funil”: os improváveis exitosos que “vencem a lógica estatística”⁵⁰. Nem tanto na análise das relações e interações – produtoras e fomentadoras de desigualdades, como vimos – estabelecidas no contexto escolar, mas, de forma peculiar, enfatizando o papel do indivíduo e da heterogeneidade e pluralidade de influências a que está sujeito, Lahire, por exemplo, critica o uso dado a termos sociológicos – tais como “origem social”, “meio social”, “grupo social” – “usualmente empregados como ‘causas’, em modelos gerais (estatísticos) de explicação dos fenômenos de ‘sucesso’ e de ‘fracasso’ escolares”, alegando sua a partir de então

⁴⁹ Ver a esse respeito Duru-Bellat, *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*, 2006

⁵⁰ Destacam-se sobre este tema as obras de Zéroulou, *La réussite scolaire des enfants d'immigrés*, 1988; Laurens, *Un sur cinq cents: la réussite scolaire en milieu populaire*, 1993; LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, 2004.

inadequação, posto que “variámos (...) o foco da objetiva, ao construir voluntariamente contextos sociais mais precisos: configurações familiares particulares” (Cf. Lahire, 2004, p. 32).

A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a “funcionar”. Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias (Lahire, 2004, pp. 35-6).

Nadir Zago (2001, pp. 70-80)⁵¹ - em consonância com uma importante linha e um consolidado grupo de pesquisa brasileiro que procura compreender nas relações microssociais, sem desconsiderar as pesquisas macrossociais relativas ao fracasso escolar e ao grupo de origem, como se dá a variação das formas de interação das famílias de diferentes perfis sociais com a escola, em “uma tendência que vem procurando superar as análises deterministas da relação entre as condições sociais e escolares e se abrir para a capacidade de ação dos atores sociais” (Nogueira; Romanelli; Zago; 2003, pp. 9-15) - apresenta um balanço destes estudos que contrariam as previsões estatísticas pelo estudo de estudantes das “camadas socialmente desfavorecidas” escolarmente exitosos. Ao propor uma inversão do erro – constante, como exposto acima – de se apoiar “nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas familiares de escolarização nos meios socialmente desfavorecidos” – razão pela qual não dificilmente caía-se reiteradamente nas noções de privação cultural e “do que era considerado adequado, correto, bom e favorável ao desenvolvimento (psicológico, afetivo e intelectual) do aluno e de seu desempenho futuro” - a pesquisadora elabora uma síntese de estudos que superam as “análises globalizantes fundadas unicamente na relação entre o fracasso escolar dos descendentes e sua condição

⁵¹ Versão eletrônica sem paginação, conforme: sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/18/06.doc. Recuperarei as principais questões e reflexões apresentadas pela autora, utilizando aspas quando se tratar de passagens literais retiradas deste texto – o que não contará com a devida referência devido à ausência do número de páginas na versão consultada.

de classe”. Para compreender o sucesso escolar nos meios populares, fenômeno atípico e contrário às previsões estatísticas, faz-se mister não considerar somente os indicadores e variáveis clássicas da análise sociológica a respeito da desigualdade escolar: renda, ocupação e escolaridade dos pais. As práticas familiares de escolarização emergem como um dos principais elementos explicativos dessas trajetórias bem sucedidas, sendo consideradas – por uma perspectiva não-reprodutivista – como não dedutíveis pela posição social ocupada (anteriormente denominada “condição de classe”); assim, conforme Zago, “observa-se o reconhecimento explícito da heterogeneidade das camadas populares e uma análise não-determinista da realidade social”.

Embora aponte divergências metodológicas na aplicação das pesquisas realizadas por Lahire (2004) e Laurens (1993) sobre a relação família e desempenho escolar (vale lembrar, como o faz Nadir Zago, que enquanto o primeiro foge da mera constatação das variáveis consideradas isoladamente e vê nas relações de interdependência entre os elementos da realidade social e no modo como as relações familiares são – conscientemente ou não - vivenciadas as possíveis explicações para a transmissão de disposições escolares atreladas positivamente ao sucesso escolar; o segundo expandiu a influência paterna para outras variáveis intergeracionais, como a variação da ocupação profissional do pai de acordo com diferentes momentos da escolaridade do filho, ocupação e escolaridade da mãe, ocupação e escolaridade dos avós, situação dos pais em relação às posições sociais anteriores dos avós, quantidade de filhos na família, participação política e/ou religiosa dos pais, projeto de futuro da família), sobretudo a atenção dispensada em cada fator ou concebida de modo global e inter-relacionadamente, Zago entende que ambos convergem na mesma conclusão: nenhum fator, tomado isoladamente, é determinante na explicação do bom desempenho escolar dos filhos de classes populares.

Vale dizer, ainda em tempo, que estas pesquisas orbitam em torno da concepção elaborada por Pierre Bourdieu ainda na década de 60 (1966, mais precisamente), no diálogo crítico com relatórios (de 1964) de uma pesquisa de 63 feita por Paul Clerc sobre as orientações e encaminhamentos escolares de crianças francesas em comparação às estrangeiras no segundo ciclo do ensino fundamental em Paris, levando em consideração a participação das famílias neste processo. Como afirma Bourdieu, antecipando concepção da *Reprodução*, do começo de 1970, de que enquanto a família é o lugar por excelência da

construção do *habitus*, a escola é aquela onde a eficácia deste *habitus* dá margem à perpetuação das relações sociais, ou seja, das relações de dominação:

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural negado pelo meio familiar, desempenha um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontrada em cada categoria social. Paul Clerc mostrou que, ainda que a taxa de êxito escolar e a taxa de entrada na quinta série dependam estreitamente da classe social, as desigualdades das taxas de entrada nessa série são mais afetadas pela origem social do que pela desigualdade de êxito escolar. De fato, isso significa que os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos (Bourdieu, 1998, p. 50).

Assim, a seguir reconstituo em linhas gerais parte dos estudos que relacionam trajetórias escolares com características familiares.

Em pesquisa sobre filhos de operários que se formaram em Engenharia em Toulouse, Jean-Paul Laurens chama a atenção para a extravagância das trajetórias sociais de 700 diplomados (no final da década de 1980) entre os quase 376000 nascidos a cada ano a partir da década de 1960; esses percursos seriam apenas “exceções que veiculam e amplificam o mito do sucesso, exceções que carregam por si só toda a legitimidade de nosso sistema político: as exceções que confirmam a regra!”. Considerando como caducas tanto a visão do determinismo genético, quanto a dos “ambientalistas”; considerando também que muitas pesquisas sociológicas já se voltaram à busca das razões do fracasso escolar dos filhos de operários, mas não ao “como” e ao “por que” foram exitosos, Laurens afirma que

porque essas trajetórias são marginais, elas foram ignoradas quando não foram executadas em algumas poucas linhas. Uma vez que esses exemplos de sucessos sociais exemplares minam por dentro as belas construções teóricas da sociologia e por isso mesmo todo seu alcance, então essas exceções estatísticas foram qualificadas rapidamente como exceções sociológicas (Laurens, 1992, pp. 14-5).

Jean-Paul Laurens consegue conceber uma utilidade à exceção, colocando-a a serviço da regra. Metodologicamente o olhar às exceções estatísticas e teóricas pode fornecer matéria fértil à evolução da sociologia – embora até mesmo os entrevistados se surpreendam em serem objeto de uma pesquisa sociológica, além de considerarem uma estranha quimera o interesse científico sobre a banalidade da própria originalidade –, assim como a obstinação de Freud sobre resíduos de observação (sonhos, lapsos, atos falhos etc.) serviu para erigir a psicanálise.

Nós gostaríamos de mostrar que ao permanecer atento a esses fenômenos marginais, o sociólogo pode encontrar alguns objetos privilegiados de estudo, cuja contribuição é inversamente proporcional a sua frequência social. Nossa abordagem não tem outro objetivo além de mostrar o interesse da curiosidade que o pesquisador deveria manifestar por todo fato social, seja ele banal ou excepcional. É aquilo que nosso estudo pretende demonstrar além de seu interesse descritivo e analítico. Nós colocamos, portanto, a hipótese que porque ela empobrece a teoria, a exceção deve e pode em retorno contribuir com seu enriquecimento. Compreender o por que e o como dessas extraordinárias trajetórias de sucesso escolar em meio popular devam enriquecer todo o conhecimento sociológico das trajetórias sociais e, assim, da ação social, quer dizer, da atividade humana sobre a sociedade (Ibidem, p. 17).

Nesta esteira, Laurens, em diálogo com as concepções de Robert K. Merton, sobretudo expressas no livro *Éléments de méthode sociologique*, tece elogios à pesquisa empírica, que deveria estar sempre casada, a seu ver, com a teoria, em uma relação efetivamente dialética que perpassa, inclusive, o uso de métodos quali e quantitativos. A despeito do reconhecimento intelectual da importância dessa relação dialética, ela é raramente praticada e geralmente ocultada; a contribuição dos dados e dos conceitos são equivalentes, embora ainda atribua-se maior nobreza à abordagem conceitual (que geralmente se cala ou mascara o concurso de circunstâncias que permitiu a própria formulação do problema), o que leva a fundamentação teórica a assujeitar a empiria. Isto faria, segundo Laurens, com que a inovação sociológica seja assim privada de cinquenta por cento de seus meios. É a partir desta reflexão que Laurens assenta a importância de seu estudo (Cf. Laurens, 1992, pp. 15-38).

Para responder às perguntas sobre como e por que os filhos de operários conseguiram escapar da sorte reinante em seu meio social de origem, Laurens centra sua atenção sobre a família e suas práticas educativas, pois, como considera, os indivíduos por

ele pesquisado só foram bem-sucedidos graças às práticas educativas de sobre-escolarização às quais estiveram submetidos. Essa sobre-escolarização pôde ser percebida tanto por meio da presença da família na escola e pelo controle dos deveres de casa, por um lado, quanto pela prática de seguir, ajudar e vigiar os filhos; sua eficácia é assegurada pela longa duração: “uma ambição assim como uma feroz vontade de vencer emanam destas famílias”. Esta postura se traduziria, conforme Laurens, na manifesta prioridade da escola para estas famílias na gestão do cotidiano, assim como pelo encorajamento e apoio de todos os instantes – quando elas mesmas não puderam realizar este trabalho educativo, esta tarefa foi delegada a outrem. Laurens é taxativo:

não há êxito sem prática educativa nem vontade de sucesso: a ação cruzada destas duas dimensões parece essencial. É imperativo que essas duas dimensões estejam reunidas para que haja uma real chance de sucesso em meio popular, um sucesso que, aliás, pareceu inelutável para alguns engenheiros, tanto ela estava inscrita em cada ato da vida cotidiana (Ibidem, p. 40).

Dividindo a amostra estudada em três classes distintas de comportamentos educativos familiares homogêneos, Laurens sugere a seguinte classificação:

- 1) Um primeiro grupo caracterizado por casais com pai e mãe ativos nas práticas educativas. O que caracteriza mais precisamente este estrato é a vigilância do trabalho escolar feita pelo pai. Tanto mãe quanto pai são bem informados sobre a dinâmica escolar. Parte significativa deste grupo (que reúne em torno de um quarto da amostra) indica que o projeto de uma escolaridade prolongada era concepção recente. Aparentemente essas famílias possuíam uma estratégia laboriosa de sucesso escolar: um esforço cotidiano dos dois membros adultos da família empurravam a dinâmica escolar, apesar do projeto não ser declarado e ser aleatório. Os “esforçados” parecem construir o sucesso escolar dia após dia.
- 2) O segundo grupo reúne quase um terço da população estudada e se caracteriza globalmente pela não-participação do pai no trabalho cotidiano de vigilância e ajuda escolares, diferentemente da mãe, quem se interessa e participa aqui fortemente da educação do filho. Instaura-se, pois, uma certa divisão das

tarefas educativas neste grupo, pois se o pai não trabalha cotidianamente em torno do filho, seu papel não é nulo: os pais parecem supervisionar e encorajar a mãe, responsável pelas ações cotidianas; eles agem, portanto, mais pelos conselhos do que pelas ações de fato (o pai está, assim, liberado para outras ações sociais). Todos empurram o filho a continuar os estudos! As mães deste grupo (geralmente funcionárias públicas e de trajetória de ascensão profissional não-operária) acreditam piamente que a escola é o melhor meio para ser bem-sucedido, tanto é assim que metade dos estudantes deste grupo assinalam que a possibilidade de estudos superiores estava posta desde cedo, em grande parte graças às mães. Esses casais parecem relativamente “separados” do processo de sucesso escolar, embora, por elaborarem o projeto deste próprio percurso, pareçam ter margem mais larga de ação e serem menos sujeitos às coerções e realidades cotidianas que o primeiro grupo.

- 3) Este último grupo (que representa exatamente um terço da população estudada) é constituído por estudantes que não foram acompanhados de perto por seus pais (são correlacionados a este grupo os comportamentos familiares de não-ajuda, não-vigilância e de não-previsão de uma escolarização superior). Aqui prevalece a ação de relegar a outros as práticas educativas de sucesso: conscientes das questões escolares, esses pais (geralmente operários especializados, cujos filhos diminuíram as despesas paternas sendo monitores ou tendo bolsas de estudos) confiaram a tarefa educativa a alguém mais competente. Os filhos destes “delegadores” geralmente tiveram alguma reprovação durante o secundário.

Embora Laurens considere apenas o último tipo de comportamento familiar como típico dos meios populares, afirma ter sido possível identificar nesta população de filhos de trabalhadores manuais em situação de sucesso escolar comportamentos estratégicos similares àqueles observados na população francesa em geral. Embora as trajetórias escolares tenham especificidades – podendo, no entanto, ser agrupadas em dois grandes períodos: um do ensino básico comum, que, se marcado pelo sucesso escolar, exclui os trilhos do ensino profissionalizante mais curto e só tem subdivisões com a proximidade do

baccalauréat, estabelecidas a partir dos diferentes tipos de ambição das famílias, classificadas em ambiciosas (tentarão as prestigiosas carreiras das grandes universidades), prudentes (contentar-se-ão com boas carreiras em universidades menores) e sortudas (tentam otimizar suas potencialidades em cursos e faculdades pouco prestigiadas). Em suma, Laurens relaciona as famílias “esforçadas” às trajetórias “prudentes”, os “separados” aos percursos “ambiciosos” e os “delegadores” à postura “sortuda”; configuram-se, portanto, “três perfis típicos de sucesso escolar em meios populares, três ‘comos’ do êxito puderam ser claramente evidenciados: os ‘delegadores-sortudos’, os ‘esforçados-prudentes’ e os ‘separados-ambiciosos’” (Cf. Laurens, 1992, pp. 39-46).

Discorrendo sobre a passagem do “como” ao “por que” das trajetórias escolares bem-sucedidas, Laurens considera que o sucesso escolar de alguns filhos de trabalhadores manuais que acederam às mais prestigiosas carreiras escolares foi, antes de tudo, resultante de práticas educativas familiares e não somente de uma “justaposição de felizes acasos ou do concurso de circunstâncias fortuitas”. A adoção e concretização de práticas educativas de sobre-escolarização de modo cotidiano e coerente é apontada, então, como condição necessária à trajetória escolar de sucesso. Estes alunos de origem popular não são, entretanto, eleitos; devem ser, assim como seus pais, artesãos do próprio sucesso, produtores do “destino” social. Embora perceba-se a estratégia de sobre-escolarização como inscrita no rol de ações que visam a ascensão social e desproletarização da descendência direta, ainda não se obteve resposta à questão do que possibilitou a essas famílias elaborarem práticas educativas pouco comuns à própria condição social; que razões levaram algumas a serem “separadas e ambiciosas”, “esforçadas e prudentes”, enquanto outras foram “delegadoras e sortudas”. Laurens procurou tanto nas subdivisões – frações – hierárquicas existentes no interior mesmo do conjunto das famílias operárias, quanto em outras características sociais a explicação da origem destas ações educativas que diferenciaram estas famílias das demais famílias populares. Tratar-se-iam de “falsos operários”, aos moldes da proposta enunciada anteriormente por Bourdieu e Passeron em *A Reprodução?* Quem eram os pais desses pais? Como se deu a dinâmica profissional e economia dessas famílias ao longo da escolaridade dos filhos? A mãe trabalhava? Onde trabalhava? Eram religiosos? A prole era restrita? E os outros irmãos, o que houve com eles? Como se deu sua escolaridade? Percebe-se, assim, que diversas outras variáveis –

além da simples renda ou da escolaridade e ocupação profissional paterna são trazidos à baila pelo pesquisador, como destacado na revisão de Nadir Zago apresentada no artigo mencionado.

Apesar de não propor nenhuma receita ou, ainda, de afirmar que “nenhuma família possui o conjunto das características evocadas, como, certamente, nenhuma deixa de ter alguma delas”, Laurens consegue construir um perfil ideal – mas irreal – do sucesso escolar nos meios populares estabelecido a partir da marcante presença dos seguintes fatores entre os engenheiros com esta origem social:

- a) avós não-trabalhadores manuais, o que traz conseqüências tanto financeiras quanto culturais, diretas ou mediadas pelos pais;
- b) a trajetória paterna geralmente é ascendente, tratando-se geralmente de operários qualificados e marcada pela possibilidade de mobilidade, uma vez que vários deles não foram sempre operários durante a carreira profissional. A marca maior desta trajetória profissional paterna é, entretanto, a qualificação e a estabilidade profissional, a base da estabilidade familiar necessária às projeções sociais e escolares longas. As características concernentes a esta boa posição são: boas condições de trabalho, bom salário, emprego no setor público ou em uma grande empresa;
- c) a mãe geralmente trabalha e, freqüentemente, no serviço público. Quando a família não é muito numerosa, é ela quem usualmente fornece as condições financeiras necessárias ao financiamento de uma ou várias escolaridades superiores. Ainda que fossem operárias, o eram com qualificação, quando não eram quadros médios das empresas;
- d) pai e mãe possuem tendencialmente conhecimentos escolares superiores à média dos trabalhadores-manuais franceses, o que permite seguir ativamente o trabalho escolar do filho, além da evidente maior possibilidade de promoção profissional;
- e) são famílias geralmente pequenas: o modelo dos dois filhos é dominante (tratando-se usualmente do resultado de uma escolha e de uma vontade familiar deliberada);

- f) os filhos de operários estudantes de nível superior têm, mais freqüentemente que os outros filhos de origem popular, pais praticantes, quando forem católicos e de esquerda quando forem politizados;
- g) os filhos de imigrantes espanhóis e italianos estão sobre-representados entre os filhos de trabalhadores-manuais escolarmente bem-sucedidos; “a emigração familiar desempenha entre estes últimos um papel positivo e motor, seja uma imigração econômica ou política” (Cf. Laurens, 1992, pp. 229-233).

A observação das linhagens familiares através de sua história social e sua “genealogia” permitiu a Jean-Paul Laurens ressaltar o papel de “uma certa desestabilização familiar no processo de êxito dos alunos”. Segundo ele, cada um dos fatores fundamentais e estruturantes do sucesso recenseados “está efetivamente associado a uma ruptura evidente do futuro provável da linhagem e da trajetória familiar, talvez a uma frustração social”. Para ele, a contramobilidade está quase sempre relacionada à reconquista de um estatuto social que, “por razões diversas e por um lapso de tempo mais ou menos longo, não pôde ser conservado”. Por outro lado, Laurens afirma que “Quando há ascensão social, trata-se também de ganhar um estatuto social que nunca fora alcançado, mas que se estimava estar no domínio do possível. O fato de ter passado muito perto dele e de não tê-lo conquistado é também sentido como uma injustiça” (Ibidem, p. 235).

A perspectiva de que as famílias desempenham papel crucial no desempenho escolar de seus filhos já aparecia anteriormente em artigo *La réussite scolaire des enfants d'immigres: L'apport d'une approche en termes de mobilisation*, síntese de sua tese de doutorado, Zaïhia Zéroulou investiga as possibilidades de sucesso escolar de filhos de trabalhadores imigrantes (tenham esses filhos nascido na França ou não, tenham conservado ou não a nacionalidade de origem de seus pais), algo improvável devido à estreita ligação estabelecida entre destino (aqui, sem aspas, como empregado pela autora) social e destino escolar. Para dar conta do fracasso da maioria, Zéroulou tomou por “objeto o surpreendente sucesso de alguns” – ponderando sobre o significado do conceito “sucesso escolar”, a autora esclarece sua escolha por uma situação na qual a presença deste é inquestionável, o ensino superior –, alertando que o paradoxo do desvio não passa de aparência, pois “a observação dos casos atípicos, contrários às expectativas da teoria e do

senso comum, permite esclarecer os mecanismos que produzem os sujeitos da exceção”. Reconstitui o sistema de determinações capazes de explicar o desigual sucesso escolar desses imigrantes por comparação inicialmente aos jovens franceses de meio sócio-econômico comparável, Zéroulou chama a atenção para a constituição específica do grupo formado histórica e socialmente através das variadas trajetórias migratórias. Este é um ponto forte da argumentação da pesquisadora, pois uma das suas principais hipóteses é que “o tipo de trajetória é um fator determinante na escolarização dos filhos”. A ruptura do equilíbrio familiar consecutiva à transplantação imigratória recebe como resposta diversas condutas de adaptação, as estratégias familiares de tentativa de vencer a migração através do sucesso dos filhos, entre as quais destaca-se a “imposição” de escolarizá-los ao máximo possível (Zéroulou, 1988, pp. 447-8).

Ao selecionar o caso – exemplar – dos filhos de imigrantes argelinos (os imigrantes “típicos” – posto que mais “distante”, a mais reivindicativa, a mais visível e a mais propícia a ser definitiva, graças a seu sistema familiar marcado pela alta taxa de fertilidade e pela conquista gradual de estabilização expressa em jornadas de trabalho cada vez mais longas, pelo aumento do número de naturalizações e dos pedidos de reintegração à nacionalidade francesa – no imaginário francês, que os associam a toda série de problemas e fatores indesejáveis, evocando tanto o passado colonial, quanto, concomitantemente, a distância cultural propiciadora de todos os discursos referentes à integração, à assimilação etc.), Zéroulou se propõe a examinar os seguintes fatores (ainda que múltiplos, considera que estão interconectados entre si): a posição dos pais no país de origem, a experiência da emigração, o modo de vida, as experiências de fracasso ou de sucesso no seio do sistema escolar. Empreende esta proposta por meio de uma análise comparativa de duas configurações familiares completamente distintas: quinze famílias nas quais a maioria dos filhos chegaram ao ensino superior, por um lado, enquanto, por outro, selecionou outras quinze nas quais nenhum filho atingiu o chamado segundo ciclo longo (que dá acesso ao nível superior não-profissionalizante). Além do sucesso ou fracasso escolar dos filhos, estas famílias escolhidas não diferiam entre si em nenhuma as seguintes variáveis (costumeiramente associadas ao sucesso escolar naquele período) em suas vidas na França: categoria sócio-profissional e ramo de atividade do pai, o tamanho da família, o tipo de

habitação. Tal seleção teve um objetivo claro: “isolar os comportamentos típicos que conduzem os filhos ao sucesso ou ao fracasso escolar” (Ibidem, pp. 448-9).

A apreensão desses referidos comportamentos deu-se por um estudo qualitativo baseado na junção da descrição etnográfica (neste momento optou-se por adotar perspectiva que minimizasse o viés de uma memória seletiva, pelo confronto das informações proveniente de várias pessoas, pai, filho, mãe, filha... geralmente colhidas a partir de documentos, como boletins escolares, entre outros elementos propícios a retomar as lembranças) da reconstituição das trajetórias escolares e na entrevista não-diretiva (com jovens que fracassaram na escola, com estudantes escolarizados nas universidades públicas de Lille, assim como com outros membros da família: pai, mãe, irmãos e irmãs mais velhos). As entrevistas com os pais giraram em torno da idéia que faziam a respeito do próprio itinerário migratório, o que poderia “disparar” considerações acerca do passado, presente e futuro; com isso seria possível perceber o lugar da escolarização dos filhos no projeto migratório dos pais (as noções de sucesso ou fracasso escolares deveriam ser avaliadas pela relação às esperanças formuladas), além de avaliar as expectativas familiares face ao desempenho dos filhos. Com os filhos as entrevistas também não-diretivas se ativeram sobretudo sobre a vida escolar, com o objetivo de não somente reconstituir os percursos escolares, mas também de “detectar as influências exercidas em momentos determinantes”. Pesquisar as diferenças entre os estudantes do ponto de vista de “seu conhecimento dos ganhos profissionais da orientação escolar e de sua evolução ao curso dos percursos escolares. Isto permite distinguir quais ferramentas esses estudantes dispõem para enfrentar a instituição escolar” (Ibidem, p. 450).

A pesquisadora destaca algumas características apresentadas pelos estudantes universitários argelinos selecionados: as garotas entram mais tarde no ensino superior e dele saem também mais cedo, com a obtenção do primeiro dentre os diplomas de formação possíveis; as elevadas taxas de celibato entre estes estudantes são ainda mais significativas quando comparadas às normas do país de origem, onde o casamento é fato precoce na vida das pessoas, elas mostram, portanto, um tipo de comportamento próprio às famílias em questão; não é a profissão atual do pai que explica o sucesso escolar dos filhos, já que, ao se levar em conta as qualificações, aproximadamente um quinto dos pais pertencem aos postos superiores do mundo operário (trabalham em áreas como construção civil, serviço público e

minas, na qual consta a metade dos pais, o que é explicado pela autora como resultante da estabilidade das famílias relacionadas, a qual, por sua vez, estaria ligada à política de alojamento relativa à tentativa da empresa de fixar a mão-de-obra, além do sistema de atribuição de bolsas e da possibilidade de fechamento das minas, fato que teria levado os pais a incitarem seus filhos a lhes “ultrapassarem”). No entanto, ela considera que para entender as diferenças das performances escolares ocorridas dentro de um mesmo grupo social e que é necessário o levantamento das informações relativas às características sociais das famílias antes da emigração; afinal “os imigrantes carregam consigo uma soma de experiências vividas em sua sociedade de origem, que condiciona seus discursos e suas práticas na França e, por consequência, suas atitudes quanto à escolarização de seus filhos” (Ibidem, p. 460) . Os dois grupos de famílias escolhidas pela pesquisadora se diferenciam a partir de dois eixos: “a posição social ocupada na Argélia, de um lado, as condições de emigração, de outro, definidas essencialmente pelo intervalo que separou a migração dos pais da migração de outros membros da família” (Ibidem, pp. 451-3).

A localização geográfica original dos dois grupos destacados por Zéroulou é critério importante para ser levado em consideração no levantamento das possíveis razões explicativas do sucesso escolar, posto que o acesso à educação se dava somente na cidade antes da guerra de independência: o grupo de estudantes que galgou o ensino superior é marcado pela maioria de pais de origem urbana, diferentemente do outro grupo, para o qual a emigração para a França era mais uma etapa do êxodo rural já anteriormente começado no interior da própria Argélia. A maioria dos pais não tinha atividade assalariada no país de origem. A comparação da profissão dos avós (tanto paternais quanto maternais) faz aparecer diferenças significativas entre os dois grupos: entre o grupo dos filhos de imigrantes que não obtiveram sucesso escolar na França, os 60 avós paternos e maternos eram camponeses e somente um dono de pequeno lote de terras, enquanto no grupo dos filhos de imigrantes que chegaram ao ensino superior, somente 16 dos avós eram camponeses, dos quais oito eram proprietários de terra. Este grupo se caracteriza também pela presença de outras profissões, como: empregados da prefeitura, pequeno comerciante, instrutor e comissário de polícia, por exemplo. Zéroulou chama a atenção, ainda, ao fato de que se em todas as famílias era possível identificar um projeto e uma vontade de ascensão social pela saída do lugar de origem, expressos sobretudo na esperança de compensar a vida

migratória marcada por sacrifícios e desenraizamentos, somente no grupo familiar dos estudantes exitosos é possível identificar pais “portadores de um conjunto de características sociais que facilitam, na imigração, a passagem de uma cultura à outra; esta passagem se realiza, aliás, sem ruptura brusca ou definitiva. O desejo de ascensão social via acúmulo de bens e riquezas logo foi substituído pelo investimento nos filhos (o diploma permitira uma inserção econômica futura deveras mais rentável), os quais, via uma série de condicionamentos, no entendimento de seus pais, não poderiam ocupar os mesmos empregos que os imigrantes da sua própria geração. Nestas famílias “o sentimento do provisório é menos presente e se atenua com a duração da jornada de trabalho na França e com o avanço da escolarização das crianças” (Ibidem, pp. 456-7). Além disso,

enquanto algumas famílias observavam, no princípio de sua imigração, uma atitude de retração em relação às normas sócio-culturais francesas, elas redefiniram suas atitudes para fazer face às novas situações e às contradições. Para o conjunto destas famílias, não se pode falar de ruptura definitiva com a sociedade de origem (exceto por duas famílias), mas há a despeito de toda a vontade de manter uma certa distância nas relações com o país de origem e os outros membros da comunidade imigrada (Zéroulou, 1988, p. 457).

Já no segundo grupo, Zaïhia Zéroulou identifica projetos sobretudo de ordem econômica, com a manutenção do projeto de ascensão social realizada no país de origem, onde, aliás, se situa ainda a destinação dos projetos lá criados mas na França vividos: vive-se provisoriamente no país estrangeiro, posto que sempre se tenta voltar ao “lar”. Esta perspectiva – transmitida aos filhos – faz com que os laços com a parte da família que permaneceu no país de origem sejam mantidos de forma ainda intensa (geralmente os migrantes lhes fornecem uma ajuda financeira, usualmente associada ao acompanhamento e à participação daqueles em projetos ainda em curso destas famílias, como a construção de uma casa, a aquisição de um bem etc..). O não-reconhecimento de que a emigração deixou de ser provisória e ganhou caráter definitivo estaria, segundo Zéroulou, atrelada à não realização do projeto previamente traçado; a falta de perspectiva futura carrega consigo um fatalismo – inclusive quanto ao desempenho escolar e à inserção sócio-profissional dos filhos –, além da adoção de postura de extrema valorização da tradição: “quando o presente

é duro e quando se tem dificuldade em identificar o futuro, apegar-se ao passado” (Ibidem, pp. 457-458).

Assim, considera-se que os projetos migratórios são determinados pelas características sociais dos pais antes da emigração, mas eles dão igualmente conta das possibilidades de escolha dos imigrantes. A pesquisadora localiza no primeiro grupo as condições de analisar a própria situação e de elaboração de uma estratégia social, sobretudo por formular os projetos migratórios em função da evolução de sua situação e dos limites encontrados. Aí residiria, de acordo com Zéroulou, a valorização do sucesso escolar dos filhos, pois perceberiam nele um fato de sucesso social. Esta valorização decorreria da detenção familiar de um certo “capital cultural” e pela vivência de situações – profissionais e cotidianas – nas quais a falta de instrução ocasionou certo sofrimento. O outro grupo depositaria nos filhos toda a carga emocional proveniente das esperanças decepcionadas face à não realização dos projetos migratórios, muitas vezes irrealizáveis e imaginários. Além disso, a grande distância entre a migração do pai (geralmente foi primeiro para a França) e da mãe presente no segundo grupo teria gerado uma desestruturação – com a conseqüente incoerência – interna: a ausência prolongada do pai gerou a destruição do equilíbrio familiar. Por outro lado, Zéroulou chama a atenção para a facilitação da acomodação na nova cultura decorrente do conhecimento prévio da língua francesa por parte da mãe, responsável pela escolarização dos filhos, segundo ela. Assim, enquanto a imigração foi sentida como um desenraizamento de efeitos secundários no primeiro grupo, para o segundo representou desequilíbrio da vida familiar e da escolarização dos filhos (esta ação teria evidenciado a fragilidade do controle familiar dos pais).

O grupo com filhos no ensino superior proviria, portanto, de uma meio relativamente elevado em relação ao segundo, o que se percebe desde a escolarização do pai e da mãe (esta última mais significativa), a profissão do pai e do avô no país de origem, o casamento... enfim, uma série de características “pequeno-burguesas” nessas famílias. Zaïhia Zéroulou afirma que elas parecem pertencer a grupos *mobilogènes*, detentores das características necessárias à mobilidade social, favorecendo as ambições individuais e suscitando as aspirações e criando, por conseqüência, um clima favorável também à escolaridade dos filhos. Segundo ela, a relação da família com escolarização dos filhos estaria diretamente relacionada à migração:

A transformação de uma migração de trabalhadores em migração de famílias e por consequência de uma migração que se quer provisória em uma migração durável não é sem consequências sobre os modos de vida na França e nos modelos educativos adotados. Em cada cultura, os conceitos educativos possuem coerência. A imigração a estraçalha. Produz-se uma ruptura ao nível das esperanças e das aspirações dos pais, mas também ao nível de suas condutas sociais. Os filhos percebem estas transformações que perturbam suas condições de escolarização (Ibidem, p. 460).

A migração, quando familiar, muda de caráter: obriga o pai a se engajar mais ainda na sociedade receptora. Para o primeiro grupo, aquele cujos filhos acederam ao ensino superior, a crença de que sua própria condição de imigrante é decorrência da falta de diplomas e de formação profissional, além da fé depositada na obtenção de uma melhor situação social e profissional por seus filhos via escola, faz com que a escola, seus trabalhadores sejam bem-vistos: toda e qualquer atitude que puder ser tomada no favorecimento da escolarização dos filhos é concretizada; inclusive a adoção de certas normas e valores franceses, o que ocorre sem o sentimento de traição cultural (e sem a vergonha daí decorrente). Nestas famílias, tanto os filhos tenderam a optar pela nacionalidade francesa (o que permitiria uma melhor inserção no mercado de trabalho), quanto puderam realizar casamentos mistos; elementos que comprovam a vontade de integração. O sucesso escolar dos filhos permite abdicar dos valores tradicionais, legitimando o novo modo de vida: “Pais e filhos adotam às vezes posições de compromissos a fim de mudar sem choque e sem culpa: ‘É pela escola’” (Ibidem, p. 461). É assim que Zéroulou afirma que a escola teve mais de uma função pragmática a essas famílias, posto que além de permitir aos filhos a obtenção de um melhor posicionamento face o mercado de trabalho, seja ele francês ou no país de origem, ela contribui na justificação do prolongamento da permanência da família na França e no progressivo abandono do sistema de normas e valores tradicionais: todo conflito com a cultura francesa é percebida pelos pais, então, como possibilidade de interferir negativamente na escolarização dos filhos, logo, desativa-se a tradição muçulmana e argelina. Os pais aceitariam assim, portanto, que os filhos se tornassem “estrangeiros” (Ibidem, p. 461).

Aquelas famílias cujos filhos não lograram chegar ao ensino superior são constituídas por pais que, eles mesmos, tiveram dificuldades com a vida escolar. Eles tanto

não conhecem nem dominam a escola francesa e sua dinâmica, quanto diversas outras instituições sociais. Conforme interpreta Zéroulou, acreditam rapidamente que seus filhos seriam vítimas da discriminação, crença ancorada na percepção subjetiva do papel de seleção social da escola e confirmada por vários incidentes anteriores (na escola e na vida cotidiana). Ser árabe: eis a explicação encontrada pelos pais para as dificuldades escolares dos filhos. Esta consideração atrela-se ao modo precário que percebem sua própria situação, em termos de qualidade de vida (habitação, emprego etc.). No entanto, “os fracassos escolares não são explicados pelo meio familiar desfavorável e pela incapacidade objetiva dos pais em ajudar seus filhos no trabalho escolar, mas como uma sanção da ‘escola francesa’” (Ibidem, p. 462). Cumprir-se-ia, pois, no entendimento destes pais retratados pela pesquisadora, uma espécie de “destino social”. Assumem, portanto, uma postura não apenas desconfiada face à instituição escolar, como também desenvolvem comportamento hostil em relação às armadilhas da escola, inclusive aquela relacionada à tentativa de tornar seus filhos em franceses, pela desvalorização (ainda que não fosse conscientemente objetivada) da sua própria cultura de origem (ressalta-se que não durará muito a tentativa de manter os filhos conformados ao modelo identitário imposto pelos pais; fora do contexto as práticas tradicionais perdem rapidamente o significado). Estes pais esperavam sim muito da escola, mas possuíam uma outra concepção acerca da mesma, baseada no modelo de escola corânica (no qual a educação é marcada pela importância das relações de obediência ao mestre, aos pais e aos mais velhos): “Situando-se no prolongamento da instrução familiar, aquela deveria lhes inculcar o sistema de normas e valores familiares: respeitar os pais, os mais jovens respeitarem os mais velhos e, de modo mais geral, ela deveria valorizar a pertença cultural de seus filhos” (Ibidem, p. 462). Zéroulou pondera que há uma relação diretamente proporcional entre a fragilidade das famílias e a desconfiança frente à escola, posto que estas relações estão inscritas em um processo de identificação negativa e de inferiorização social.

Em suma, o sucesso escolar dos filhos de imigrantes argelinos por ela estudados estava ligado à capacidade (não uma competência, mas o resultado de um equilíbrio de forças ofertado aos filhos pelo meio familiar, mobilizado para atender este objetivo) de viver as contradições entre o universo cultural escolar e o universo cultural familiar. Segundo Zaïhia Zéroulou os sucessos escolares das famílias destes grupos

se explicam largamente pela capacidade dos pais ajudarem seus filhos a superar a decalagem entre seus “habitus” individual, familiar e social e as disposições exigidas pelo trabalho escolar. As práticas educativas familiares ligadas ao lugar dos valores escolares no lar visam desenvolver nas crianças não somente o gosto pela escola, mas também o gosto pelo esforço, um certo conformismo escolar, dos hábitos de trabalho. O sucesso escolar funciona como uma norma no sentido pleno do termo. Para os filhos, não ser bem-sucedido, é como ser um “desviante” no seio da família. O engajamento no trabalho escolar é a expressão de um “habitus” transmitido pela família. Ele aparece como uma disciplina à qual é necessário se conformar, porque se tem uma “dívida” junto aos pais que aceitam a mudança social ligada à sua situação migratória. Muito cedo, as crianças deste grupo tomaram consciência do caminho a percorrer para evitar se tornar um operário como seu pai: como eles esperam tudo da escola, é seu dever fazer melhor que “os outros” (Ibidem, p. 462).

Assim, Zérroulou demonstra com sua pesquisa como o uso da categoria sócio-profissional do pai como variável determinante da origem social das famílias cuja trajetória (social ou escolar) é objeto de estudo é imperfeita e carece de correções. Ao levantar as características anteriores à emigração, ela consegue demonstrar o peso de outras variáveis na definição da origem social. A pesquisadora conseguiu ainda mostrar o alto custo familiar relativo ao sucesso escolar dos filhos, assim como a alta importância de outras figuras relacionadas ao desempenho escolar, como os professores (que têm papel ativo em momentos cruciais da destinação escolar).

Ao abordar o relato de vida de 23 transfugas da classe operária (adultos de profissões diversas e de ambos os sexos, filhos de pais operários, que passaram pelo ensino superior nos 20 anos anteriores às entrevistas), Jean-Pierre Terrail, em *Destins Ouvriers: la fin de une classe*, 1990, afirma que houve uma descontinuidade ao mesmo tempo social e cultural entre a origem e a condição de vida alcançada pelos sujeitos pesquisados. Esta descontinuidade pôde, segundo ele, ser sentida tanto em termos positivos, como uma libertação, quanto de forma negativa, como um desenraizamento, fato resultante da distância entre as classes sociais e da situação cultural do mundo operário (encarar a escolaridade bem-sucedida como meio de superação da condição operária, via acesso a empregos mais estáveis, autorização de uma promoção social e ampliação de horizontes é, ao mesmo tempo, afirmar e confirmar toda a caracterização negativa da vida operária).

Sugerindo que a passagem do “por quê” ao “como” se operaram os percursos escolares mais longos nas famílias operárias permite problematizar quais fatores inerentes às famílias destes estudantes (em termos de tempo e recursos mobilizados na “causa escolar”), ou em sua relação com a escola, possibilitariam o sucesso escolar, Terrail organiza dois diferentes eixos de respostas:

- 1) um relacionado aos tipos de relação entre pais e trajetórias escolares preponderantes nos casos de sucesso escolar;
- 2) outro vinculado à escolarização dos próprios filhos e, mais amplamente, da formação de suas próprias identidades através da história de suas relações com os pais e com os professores, com sua cultura de origem e ao saber escolar, às criações vizinhas e aos colegas de escola.

Entretanto, segundo o autor, todos os percursos encontrados apresentam traços comuns, sendo que descrevem o mesmo percurso “objetivo” no espaço social, embora as condições e as formas de mobilização própria dos filhos ocorreram a partir de uma lógica de investimentos parentais difícil de ser medida. O sucesso escolar dos filhos estaria, portanto, relacionado a três grandes conjuntos de atitudes familiares (relacionadas à relação de classe, ao trabalho, à política, à escola e aos filhos):

Famílias A) Famílias com uma forte preocupação de ascensão social, causada pela posse (até quase a geração passada) de algum patrimônio produtivo (seja agrícola ou artesanal) ou comercial, ou por uma forte integração religiosa. Nelas, todos os recursos materiais e morais parecem totalmente mobilizados para uma única tarefa: a desproletarização da família. Herda-se uma ferocidade de labuta causadora da promoção profissional do pai, da conquista da casa própria (às vezes a autoconstrução da mesma é a atividade onipresente nos momentos de lazer, se não for paga às custas de inúmeras horas extras) e da escolaridade dos filhos. A fraca capacidade de ajudar os filhos nas atividades é correlacionada à cotidiana vigilância do trabalho escolar: “sua própria renúncia aos lazes legítima sua severidade em relação aos filhos, as recusas de relações com a vizinhança e das brincadeiras de rua, o fechamento da família”. O sucesso escolar de muitos membros deste tipo de famílias – identificado pela longevidade da escolaridade – decorre da eficácia

desta “ética da poupança de recursos e de afetos”, uma estratégia de acumulação. Paralelamente ao apego quase obsessivo à reconstrução do patrimônio, Terrail atrela a rejeição da solidariedade operária e de toda e qualquer ação coletiva, o que faz, portanto, da integração religiosa (sobretudo daquelas religiões que propõe uma visão de mundo que legitima a empresa isolada de promoção individual e suas chances de sucesso) um elemento importante na substituição de outras referências da identidade de classe deixadas de lado (Terrail, 1990, p. 227).

Famílias B) Estas famílias se caracterizam pelo voluntarismo; o sucesso dos filhos é antes de tudo um instrumento de valorização familiar, demonstrando as capacidades da classe, em situação de franco protesto contra a injustiça social. Pais militantes – geralmente de esquerda, quando não comunistas – de ascendência operária urbana e, geralmente, membros de linhagem com forte presença na rede de sociabilidade, de ajuda mútua e de militância local, mas também externa (vida política, associativa, cultural local e nacional, familiaridade com a cultura democrática nacional, capacidade de admitir a mudança, a modernidade e a ela se adaptar rapidamente) tendem a fazer com que os filhos entendam que uma trajetória escolar longa leva a posições sociais relativamente dominantes, sobretudo e colocam a aprendizagem escolar em perspectiva pela ótica dos valores éticos e políticos-críticos que consideram o “eu” algo não descolado do “nós” (valoriza-se, pois, a identidade e a solidariedade operárias). Seria, segundo Terrail, o sofrimento dos limites ao conhecimento, ao desejo de apropriação do mundo impostos pela existência operária a “causa decisiva do projeto escolar elaborado para os filhos”, pois em cada uma dessas famílias ao menos um dos pais é um “frustrado escolar”, alguém que a escola não rejeitou e que guarda um vivo pesar de ter sido obrigado a interromper a frequência a esta instituição percebida como lugar de conquista de uma liberdade essencial: “aquela de poder escolher sua vida, sua profissão, seus prazeres”. Os meios mobilizados para garantir o sucesso escolar são neste caso opostos àqueles considerados como essenciais para o grupo familiar anterior (o desengajamento máximo da vida social, o fechamento na família): o interesse pela história, pela política e pelo desenvolvimento do mundo, a cultura militante, a leitura da imprensa, a valorização da palavra e do livro preparam diretamente os filhos às aprendizagens escolares ao mesmo tempo em que permitem aos pais ajudá-los e seguir sua escolaridade por longo tempo. Os pais geralmente marcam reunião com os professores,

participam das associações escolares, posto que “a ética reivindicativa, os hábitos de luta facilitam o confronto com a instituição escolar”. Em suma, Terrail lembra que “sua sociabilidade, a relativa diversidade de suas relações de vizinhança, de amizade, de militância, alargam o horizonte dos filhos, reforçam sua liderança e sua auto-confiança” (Ibidem, pp. 228-9).

Famílias C) São aquelas famílias que não previram os percursos escolares longos dos filhos, posto que a escola aparece aos pais como o meio de aquisição de um ofício, de favorecimento o acesso a um emprego estável e só. Embora não tenham a mesma homogeneidade dos outros grupos, aparentemente este aqui é marcado por famílias que não conseguem “reger o próprio destino”, sendo geralmente: saídas do meio rural, conjugam instinto de classe (saber latente mas irreduzível de pertença aos “pequenos” e desconfiança sistemática dos “grandes”) e respeito à dominação (em uma perspectiva fortemente conservadora); ou famílias de origem trabalhadora urbana com consciência de classe mais forte que o instinto de classe, que votam em partidos de esquerda e se sindicalizam, mas para quem o engajamento organizado tem antes o sentido de uma defesa coletiva da classe (suas condições de existência e de sua dignidade), o que faz da falta de projeto escolar (ou de sua modéstia) “testemunho tanto de uma valorização positiva da técnica e da pertença operária, quanto do medo de superestimar as capacidades familiares”. Neste grupo, diferentemente dos demais, o sucesso escolar é geralmente fato isolado, de um só membro da fratria; este indivíduo único é bem-sucedido sem a ajuda dos pais e, às vezes, até mesmo contra eles (os pais acompanham cada vez menos a vida escolar), que vêem o trabalho escolar como algo penoso e estritamente utilitarista (o que tende a desfavorecer os investimentos nos filhos). Posições anti-intelectualistas e, no caso de famílias mais politizadas, reivindicativas de uma fidelidade ética não são raramente endereçadas àqueles que conseguem prolongar seus estudos. Terrail levanta três hipóteses explicativas à prolongação escolar dos filhos destas famílias: a) contexto de prolongamento geral de estudos a partir de 1959: aqueles que estavam no lugar certo e na hora certa foram “aspirados” ao alto; b) autodeterminação selvagem dos filhos, cujo projeto (nascido da percepção do sofrimento sentido pela condição dos pais, de uma vontade de superá-lo, de um desejo de compreender as causas da injustiça social) precocemente concebido supera a falta de um elaborado pelos pais; c) mobilidade (geográfica ou profissional) ocorrida nas

biografias. Tudo se passa aqui como se para certos migrantes (franceses ou estrangeiros), a ruptura com a comunidade de origem levantasse a hipótese da rotina, abrisse os possíveis ao romper com as aderências positivas, permitisse a interiorização da idéia de um domínio possível por cada um de seu destino; e como se a integração no lugar de recepção, ao mesmo tempo, sobretudo pela segunda geração, passasse por um superinvestimento individual mais facilmente consentido (Ibidem, pp. 229-231).

O autor lembra que um sucesso escolar no ensino primário não abre as portas para a decisão de se tentar um estudo prolongado dos filhos: se ele não é suficiente, é sempre necessário. A lembrança prazerosa das séries iniciais é marcante. A atitude dos professores, que incentivam, elogiam etc., funcionam como suporte essencial às elaborações e pretensões de sucesso. Assim como é marcante a designação dos pais das famílias A e B da escola como o campo de existência primordial para seus filhos: os pais estão sempre na escola e prolongam a presença desta em casa, organizando-se sempre para acompanhar os deveres e vigiar os filhos. Em todo caso, entretanto, o sucesso escolar estaria, segundo Terrail, atrelado à necessidade de forte interiorização do desejo parental por parte dos filhos. A fuga à leitura, sobretudo pelos filhos do grupo A, serviram como escapatória ao forte controle parental. Para os filhos das famílias C os livros chegaram às suas mãos via iniciativa exterior (tia professora, biblioteca pública, intervenção de um professor). No caso das famílias B, mais familiarizados com a cultura escrita, geralmente houve um contato com os livros dentro da própria casa. Para algumas crianças “às vezes é a falta de meios dos pais, sua incapacidade de sustentar praticamente a ambição escolar nutridas para elas, que abrem o campo. A ausência de herança cultural a transmitir parece, então, notável paradoxo, desempenhar um papel dos mais estimulantes” (Cf. Terrail, 1990, pp. 231-235).

Para o autor, a gênese do processo de auto-determinação dos alunos ocorre ainda crianças quando seus pais não têm condições de acompanhar seus trabalhos escolares, ou para os quais a escolarização dos filhos não é verdadeiramente objeto de uma atenção familiar e que não carece de sustentação; eles que serão paulatinamente transformados ao longo dos anos em obstinados pelo sucesso escolar têm tal atitude ou pela história particular de relações com os pais, ou por cedo terem sentido uma inferiorização decorrente da própria origem, tomando para si, portanto o sucesso como uma espécie de vingança, “ou, mais simplesmente, nas circunstâncias mais penosas, como o único meio de sair desta

situação, no imediato possível para suportar o insuportável, no futuro para não ser como os próprios pais” (Ibidem, pp. 235-7).

O avanço para as séries mais avançadas – aquelas que propiciariam alcançar o nível superior francês, e não os cursos profissionalizantes – deu-se geralmente pela mudança de escola de bairro geralmente socialmente homogênea a um colégio ou liceu no qual estariam entre os “pobres” da classe, categoria cada vez menos representada, com o passar dos anos; experencia-se a segregação. Embora algumas famílias – sobretudo as de tipo B – conversem sobre a relação de classes em casa e valorizem a pertença trabalhadora, Terrail pondera que não é suficiente para alterar a situação, pois os mecanismos de repressão cultural se expressam rapidamente em um meio não simplesmente estranho, mas hostil. Trata-se menos de justaposição e mais de oposição; deve-se, para facilitar a vida, adquirir a cultura estrangeira (embora trate-se da mesma língua, no final de contas deve-se não apenas dominar a construção de frases e o uso pleno do vocabulário burguês, ou adotar uma forma de linguagem que nega profundamente sua própria subjetividade; deve-se não prolongar os conhecimentos prévios, mas, por outro lado, negá-los e substituí-los). Terrail retoma a concepção fatalista da sociologia sobre o fracasso escolar dos filhos das classes populares, que prefere recorrer à tese do *handicap* sócio-cultural à teoria dos dons, com o intuito de alertar para o fato de não ser a insuficiência de herança que estaria em jogo no caso; como afirma:

É verdade que em uma instituição que coloca a concorrência como princípio de seu funcionamento as crianças transformam rapidamente a diferença em desigualdade e a minoria em objeto de opressão. E a consciência de classe dura tantos anos quanto proporcionalmente os professores se encarregam de lembrar de que lado está a legitimidade (Ibidem, p. 238).

Ao adolescente, em seguida, não resta opção: ou se renega a origem familiar ou se abandona a pretensão de ser bem-sucedido na escola. Vive-se só; vive-se à espera da humilhação! Não se pode esconder o próprio corpo, marcado pela origem. Continuar o trajeto é negar-se, sair de si e recriar-se. Será por isso que, como afirma Terrail, houve tamanho sobre-investimento destes estudantes no domínio do manejo da língua materna legítima? Lembra ainda o pesquisador que “o manejo da ‘bela língua’ representa na cultura

operária a marca por excelência do saber intelectual, mais amplamente da dominação social” (Cf. Terrail, 1990, pp. 241-4). Segundo ele:

Utilização legítima, utilização erudita: o acesso à linguagem escolar não tem nada além de uma dimensão de classe, ele abre à apropriação de um patrimônio cultural universal. O mundo das palavras é aquele dos conceitos. Investir nele é ainda o melhor meio de satisfazer a viva vontade de saber que pode suscitar o sentimento da injustiça social. Disto pode ser que, para alguns, tratando-se particularmente da língua e do jogo de seus usos, a coerção escolar objetiva tenha sido desenvolvida tão rapidamente quanto o prazer daí advindo (Ibidem, pp. 243-5).

Neste momento, Terrail percebe que a postura dos pais com relação ao mundo – um *ethos* parental – interfere fortemente na relação das crianças com a escola. Se a educação mais politizada não é suficiente para modificar a relação de forças, ela constitui um recurso moral apreciável no afrontamento da criança com a escola secundária; enquanto sua falta, ao contrário, o deixa diminuído, incapaz de interpretar sua situação de outra forma a não ser em termos de peso da relação indivíduo/família, como é o caso das famílias A, cuja ética religiosa situa os méritos individuais na causa do mundo e reduz as desigualdades sociais à hierarquia dos indivíduos; é também sob uma forma um pouco diferente destas famílias que o conjunto composto pelo grupo C, marcado pelo instinto de classe, se coloca muito mais próximo do respeito temeroso aos grandes que à lealdade operária.

É na adolescência, ainda, que Terrail identifica a forte presença da questão identitária junto a estes estudantes. Isto não é simples: “este é o momento no qual ele toma consciência de que seu próprio sucesso escolar deve a seus pais, que ele mede aquilo que foi requisitado com esforço, que ele aceita sua filiação: é então que ele deve decidir romper definitivamente com sua cultura, sua identidade, seu mundo”. Seguir os estudos significaria para este jovem estudante, então, na perspectiva de Terrail, realizar o desejo dos pais ao mesmo tempo em que fazê-lo é decidir não ser aquilo que eles são: “amar e trair, inevitavelmente...” (Ibidem, p. 249). Este processo seria ainda mais difícil aos filhos das famílias do grupo A, aquelas mais fechadas, cujo próprio isolamento interno serviu como catalisador do sucesso escolar, mas, a partir deste momento, torna-se um obstáculo. O alargamento de horizontes é vivido como um “pular o muro”, dependente de forte mobilização pessoal. Novas sociabilidades – como adesão a movimentos e grupos de jovens, seja de cunho religioso ou político – servem para fornecer outros modelos de

referência, novas referências identitárias. Para os filhos das famílias de tipo B, este foi um período menos relacionado a crises, por ter sido um momento considerado por eles como de tomada de consciência; nele foi possível vivenciar toda a prévia valorização parental de si mesmo e de sua própria origem: houve continuidade e não ruptura com a cultura familiar “aberta ao exterior, relativamente liberal, com os interesses culturais e a sociabilidade próprias dos pais”. Conforme o pesquisador,

A antiga preocupação destes últimos [os pais] de lhe transmitir os elementos de um patrimônio de conhecimentos sociais e políticos, favoreceu sua busca de uma compreensão de sua trajetória singular. Mais exatamente, é nesta fase de seu percurso que a maturação da adolescência lhe permite dar sentido, retomar por sua conta, na legitimação da continuidade de seus estudos, o discurso parental (Ibidem, p. 251).

O duplo desejo de escapar à condição parental e, ao mesmo tempo, de ser reconhecido por eles, faz com que surja um sentimento de dívida tão marcante nestas biografias que acompanhará seu desenvolvimento e muito provavelmente marcará as escolhas essenciais mais decisivas destes estudantes. Terrail chama a atenção ainda ao fato de que a despeito de todo o empenho cotidiano da mãe na escolaridade dos filhos, a imagem do pai – sobretudo quando aquela permanece dona de casa – está associada à relação com a apropriação do mundo externo. Sem dúvida aqui, entretanto, deve-se considerar o gênero do estudante, embora a doação do nome do pai sirva como ancoragem simbólica incontestável, segundo o pesquisador; é em relação a ele que se desempenha a descontinuidade que constituiria o sujeito neste caso (Ibidem, pp. 252-3).

Terrail considera também que os estudantes de origem popular levam muito mais tempo para conseguir seus diplomas de nível superior, graças às freqüentes necessidades de interrupção dos estudos, decorrentes da já existente inserção no mercado de trabalho, da tendência maior a morarem fora da casa dos pais etc.. Mas junta às dificuldades materiais aquelas de cunho cultural, relacionadas sobretudo ao fraco domínio das questões referentes à faculdade, sobretudo quando comparados a seus colegas de outra origem social (Ibidem, pp. 254-5).

Pela recuperação da discussão empreendida por Jean-P. Terrail acerca da escolarização bem-sucedida de estudantes de origem popular pode-se apreender a longevidade escolar destes como resultado da ruptura em relação à própria família e à

própria origem social, pode-se perceber em outro trabalho, *Le sens de l'expérience scolaire*, uma perspectiva diferente. Jean-Yves Rochex desenvolve neste livro, fruto de sua tese de doutorado defendida em 1992, uma pesquisa norteada pela atribuição de importância aos processos e determinantes sociais na produção das performances e percursos escolares - embora tal se desse pela oposição a destinar as características singulares de cada história social aos determinismos sociológicos - que visava contribuir à

melhor compreensão, a partir de entrevistas recolhidas entre adolescentes de meios populares, como o sentido da experiência escolar se forma e se transforma, se desenvolve ou se perde, no centro das relações dialéticas de unidade e de discordância entre atividade e subjetividade, entre história escolar e história familiar (Rochex, 1995, p. 9).

Rochex se moveu teórica e praticamente em uma zona na qual as leis e os conceitos da abordagem macro-sociológica pareciam se diluir na diversidade das biografias e nas individualidades, mas de tal modo que, sozinhas, nem a abordagem micro-sociológica, nem a psicologia seriam “suficientes para dar sentido às histórias e destinos individuais sem levar em consideração as relações com as estruturas sociais e a história coletiva, marcadas por contradições e dissociações”. As relações da história e experiência escolares de cada jovem, assim como sua própria relação com o futuro e com a escolaridade, são de tal maneira configuradas, que sempre parecem transbordar, ir além, da existência individual. As questões escolares e a maneira pela qual cada um, sobretudo os jovens de origem popular, aborda e negocia os problemas e os momentos decisivos de sua escolaridade só poderiam ser compreendidos, segundo Rochex, em relação de dependência com “sua história familiar, contradições e continuidades que se amarram nas relações de gerações e que estão no centro dos processos de construção da personalidade dos adolescentes”. Entretanto, Rochex considera que tanto quanto a história familiar, os valores e práticas que eles organizam são, em retorno, sempre colocados à prova pelo devir dos filhos, mais particularmente quando este período da adolescência coincide com a escolarização secundária. Os processos de escolarização seriam para seus entrevistados, segundo Rochex, indissociáveis das relações de sucessão inter-geracional, das relações intersubjetivas e dos processos identificatórios “cujo espaço simbólico familiar é o teatro e no qual se antecipam as múltiplas maneiras pelas quais os filhos terão de abandonar seus pais, mas prolongando

sua história”. Porque o espaço escolar e suas atividades não são o único espaço de experimentação e de revelação dos processos subjetivos, Rochex indica que as entrevistas aprofundadas realizadas com adolescentes de origem popular (uns com desempenho escolar atípico, enquanto outros se apresentam em situação escolar difícil, seja no plano das aquisições cognitivas e dos resultados escolares, seja na esfera dos comportamentos) com o objetivo de explorar as relações entre sua história familiar com a história escolar, são analisadas por uma perspectiva que se situa no centro de relações dialéticas de unidade e de discordância entre atividade e subjetividade, e que esta sua pesquisa pretende contribuir na melhora da compreensão de

como o sentido da experiência escolar se forma e se transforma, se constitui, se desenvolve ou se perde no seio de uma tal dialética que (...) é desempenhada por parte considerável, nas relações entre socialização familiar e experiência escolar, a família e a escola sendo, uma e outra, indissociavelmente matrizes de atividades e universos simbólicos onde se significam e se constroem os desejos, os valores, as relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros (Ibidem, p. 21)

Na tentativa de inscrever sua pesquisa sobre a subjetividade destes estudantes em uma paisagem mais ampla, referente a um determinado momento do desenvolvimento das relações educacionais, Rochex consagra a análise de suas entrevistas em um debate entre aspectos quantitativos e qualitativos, entre “disciplinas da subjetividade e aquelas que tentam dar conta das relações sociais”. Vê como causa deste posicionamento da conceitualização feita a partir das noções de “atividade” e de “sentido”, elaboradas a partir tanto do sujeito quanto de seus atos; eles que o levaram a “tentar pensar as relações entre campos disciplinares, submeter uns às provas dos outros, sem, no entanto, confundi-los”. Segundo ele, ainda, tanto os processos subjetivos quanto os processos sociais parecem ser, ambos, “condição de possibilidade e matrizes de encarnação, de realização e de transformação, desde que não se reduza o social a sua dimensão sociológica e que se leve em conta sua dimensão genérica, específica da humanidade” (Cf. Rochex, 1995, pp. 20-3).

Partindo dos pressupostos da uma inserção humana no grupo por meio da mediação e operação da cultura, processo ativo por parte do sujeito, que entra – via processo ontogenético – em relações específicas, particulares, com o mundo (entendido de forma menos física e mais humana, posto que foi criado e pode ser transformado pela ação

humana até mesmo a relação estabelecida com elementos naturais é mediada pelo comportamento dos adultos significativos) que o circunda. Esta concepção de Rochex, de que os objetos (ideais ou materiais) da cultura humana não teriam suas propriedades dadas imediatamente aos sujeitos, mas como parte de um processo de aprendizagem, decorre sobretudo das concepções de Wallon (1946) e de Leontiev (1972). Esta ontogênese – que, relacionada à sua filogênese, encontra-se no centro das atividades de apropriação por meio das quais cada sujeito humano se hominizaria – do sujeito humano seria, portanto, processo de apropriação – sempre parcial – e não de adaptação ao meio, ou de interiorização de suas coerções, ela seria, segundo Rochex

um processo de apropriação, sempre parcial, através de atividades normatizadas e de relações sociais específicas, do capital de ferramentas (ideais e materiais) e de significações sociais acumuladas pela espécie durante o curso de seu desenvolvimento sócio-histórico, processo que permite o distanciamento e a transformação do meio (Ibidem, p.32).

A característica bifacetada dessas atividades teria, conforme Rochex, por um lado, “uma eficácia social, um conteúdo concreto objetivo, as quais estão mais ou menos adequadas e pertinentes quanto às significações sociais genéricas que devem assim ser apropriadas”, além de se inserirem nas relações sociais que “sobredeterminam” sua eficácia e sua dimensão; por outro, elas se inscreveriam sempre “em biografias singulares, dinâmicas subjetivas e inter-subjetivas; elas realizam assim sempre um outro movimento diferente daquele de sua eficácia social, sem nada perder na medida de seu conteúdo objetivo”. Esta contradição interna – interpretada como discordância criativa por Rochex – entre as duas faces da atividade do sujeito, esta dialética interna, constitutiva de toda atividade do ser humano é conceitualizada por referência às obras de Vygotsky e Leontiev (Cf. Rochex, 1995, pp. 25-32).

No segundo capítulo do livro, Rochex retoma aspectos fundamentais da teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano para lembrar como ferramentas e signos, instrumentos artificiais – socialmente elaborados – desempenham função de mediação da ação do homem sobre o mundo e sobre si mesmo. O desenvolvimento dos chamados “processos psíquicos superiores” seria dependente pela natureza destes instrumentos sociais específicos da espécie, que apresentam para cada sujeito uma

característica de exterioridade e de coerção, e cuja apropriação efetuar-se-ia no meio de práticas sociais que regulem essas trocas com o outro. Como lembra Rochex, a interiorização se deve a uma reconstrução interna daquilo que fora inicialmente operadas hierarquicamente por um adulto e, posteriormente (em termos de conceitos, sobretudo) por um ensino sistemático. Vale à pena ressaltar também todo o desenrolar da teoria vygotskyana acerca da distinção entre gênese social (interpsíquica) e gênese interna (intrapíquica) do pensamento das atividades e dos processos cognitivos, da diferença entre nível de desenvolvimento atual – determinado por aquilo que o sujeito domina – e o nível potencial – determinado pelos problemas que o sujeito não consegue resolver sozinho, mas com alguma ajuda –, relação que estabelece a chamada zona de desenvolvimento proximal, assim como a diferença entre sentido subjetivo e significação (distinção deveras trabalhada por Leontiev, em suas pesquisas) que Rochex remonta para afirmar que para ambos os autores tomam como conceito central da psicologia a atividade, a unidade de base que “permite pensar as relações entre características sociais, interpsíquicas, e características individuais, intrapsíquicas, das condutas especificamente humanas, as relações dos homens com o mundo que lhes cerca”. Essa conceitualização da atividade é indissociavelmente subjetiva e objetiva, “atividade que é aquela do sujeito mas que o transforma quando se exerce sobre objetos, materiais e ideais, distintos de si”

Expressão da relação entre os móveis e os objetivos, o sentido é, por excelência, o lugar onde se produz, para cada sujeito, a dialética atividade-subjetividade, onde se opera a regulação da atividade, de uma parte no aqui e agora de seu desenvolvimento, de sua eficácia e de sua eficiência, de outra parte no conjunto dos sistemas de atividades anteriores do sujeito constitutivo de sua biografia (a qual não saberia ser reduzida ao inventário de suas ações e de suas posições sócio-institucionais) e de sua personalidade (Cf. Rochex, 1995, p. 47). Após apresentar um exemplo concreto, um entrevistado que não logrou sucesso na tentativa de correlacionar paixão pelos esportes com desempenho escolar e foi relegado à uma carreira profissionalizante desvalorizada no sistema escolar francês, Rochex retoma parte das concepções de Leontiev (em comparação a processos semelhantes descritos tanto por Freud, quanto por Lacan) para afirmar que é possível utilizar-se da descrição do “processo de formação de novos móveis pelo excesso de resultado da

atividade sobre os móveis iniciais que incitaram o sujeito a investir em si mesmo nesta situação”. Sintetiza o pesquisador:

As forças motrizes destes processos de desenvolvimento da atividade, de formação de móveis e da personalidade estão assim a procurar no redobramento inicial das relações do sujeito com o mundo, em sua dupla mediação, pela atividade “objetiva” e pelas relações com os outros. De uma parte, a relação humana com o mundo dos objetos e das significações é sempre uma relação mediata a um mundo fabricado e transformado pela atividade humana. O sentido de cada atividade humana resulta assim de relações culturais, sociais, fora aquelas que não conseguimos compreender, e não mais relações naturais, biológicas. De outra parte, as relações da criança com o mundo de objetos e das significações são sempre inicialmente intermediadas pelas ações dos adultos e pelas relações intersubjetivas entre ela e estes adultos (Rochex, 1995, p. 57).

A seguir, Rochex analisa os processos de formação identitária, levantando a questão sobre a existência de uma identificação secundária e até mesmo de uma desidentificação, em um processo dialético de continuidade e ruptura (Cf. Ibidem, pp. 59-82). As contradições sociais e as provações subjetivas são tematizadas pelo autor durante a apresentação de parte “mais objetiva” do trabalho, aquela referente às mudanças estruturais do sistema escolar francês que permitiram o ingresso de grande parte da população francesa no chamado ensino secundário, lugar de disputa pelas carreiras mais nobres e de decisão sobre as aspirações familiares. Com a generalização do acesso à escola secundária alguns processos uma vez próprios aos meios privilegiados (como dar um tempo de “moratória” àquele que rumo à vida adulta) foram progressivamente penetrando o conjunto das categorias sociais. Segundo Rochex, uma vez que a adolescência não é um período natural da vida, pois não se apresenta da mesma forma, com a mesma duração e nem comporta as mesmas exigências subjetivas de uma sociedade a outra, ou de um grupo social a outro, dentro de uma mesma sociedade,

o acesso dos jovens de meio populares ao tempo da adolescência, à indeterminação, à tomada de distância, à possibilidade de crescimento de questionamento da identidade social, e às exigências de individualização das quais ela é constitutiva, transformaram bastante os modos tradicionais de relações inter-geracionais através das quais se cumpriam a socialização operária, pois a escolarização secundária se opera em relação ao mundo do trabalho, até aqui suporte essencial da identificação operária (Ibidem, pp. 99-100).

Este período de confronto entre realidade e ideal obrigaria o adolescente a sempre passar por um penoso trabalho de reelaboração narcísica, segundo Rochex. Neste momento aquele passaria, conforme o autor, por um processo de desidealização das imagens parentais e das figuras dos adultos valorosos forjadas durante a infância (imagens estas externas aos sujeitos ao mesmo tempo que constitutivas de parte de si mesmo, de seu projeto identificatório): para se tornar adulto autônomo, o adolescente deveria, então, se emancipar dos marcos e figuras adultas outrora influentes e constitutivas de si mesmo. Segundo o pesquisador, o adolescente não pode se tornar autor de sua própria biografia se não for contra seus pais, contra sua história e os projetos que eles formaram para ele. Retorna-se, portanto, à dialética entre permanência e mudança. Para o jovem de origem popular a situação seria ainda mais dramática, segundo Rochex; pois até mesmo as capacidades objetivas e subjetivas dos adultos tidos como “representantes do mundo” – na acepção proposta por Hannah Arendt, em *A condição humana* – dos marcos e dos elementos de resposta críveis às questões colocadas sobre o adolescente a respeito do futuro foram modificadas na França do pós-guerra (processo amplificados a partir da década de 70, pela forte crise de emprego que afetou a indústria), afundada em uma crise econômica cujos efeitos corrosivos afetaram inclusive os valores e os ideais, além das condições materiais de existência. Se este processo afeta toda a sociedade, as famílias populares sofrem, sem dúvida, ainda mais, pois são elas geralmente que acabaram de migrar, que devem deixar de lado as atividades artesanais e agrícolas, que vivenciam a dissociação entre espaço do trabalho e espaço da vida familiar e doméstica, que experimentam pela primeira vez o trabalho manual socialmente desvalorizado, sem qualificação profissional reconhecida, que dão um sentimento de perda de autonomia, de responsabilidade e de domínio das finalidades da atividade produtiva: os saberes parentais vinculados a outra realidade são marginalizados e restringidos aos interstícios da vida social. Segundo Rochex:

A provação do desenraizamento, talvez a “ruptura de filiação”, que afetam numerosas famílias populares tornadas, com o êxodo rural ou com a imigração econômica, famílias operárias urbanas, a passagem, com a urbanização selvagem e acelerada das décadas do pós-guerra, de modos de vida ligados a pertencas comunitárias à família nuclear restrita, produziu em toda uma parcela da população uma restrição considerável do campo das possibilidades identificatórias, da rede de imagens e de

marcos adultos através dos quais se constrói a personalidade de cada jovem (Rochex, 1995, p. 103).

De acordo com Rochex, este movimento teria privado os jovens oriundos de meios populares de referências identitárias necessárias para ancorar positivamente o desejo de aprender, a relação com o saber na construção de sua identidade, seu desejo de crescer e de se tornar adulto, ou de pensar que o sucesso escolar seria para ele uma transgressão da ordem familiar impossível de assumir. Essas dificuldades subjetivas se conjugariam, segundo Rochex, com o aumento do peso da escolarização na vida cotidiana da família e na maneira pela qual cada um dos membros se inserem no futuro da linhagem. Essas famílias, inegavelmente marcadas por uma inflação psicológica, pois suas funções tradicionais (transmissão do patrimônio, gestão das alianças etc..) foram restritas a aspectos emocionais, se voltam cada vez mais aos filhos como portadores das esperanças de conseguir outra vida, de escapar da reprodução de seu “destino social”, outra identidade social graças à escola: “promoção pelo filho e promoção da infância se conjugam para fazer da escolaridade uma questão essencial, e muito frequentemente um sintoma das relações cotidianas entre pais e filhos, às vezes entre cônjuges” (Ibidem, p. 106). Assim, considera-se que a experiência escolar desses novos públicos para os quais o sentido da experiência escolar torna-se um problema não se deve apenas ao conteúdo dos aprendizados e das atividades escolares, mas também ao “ponto de vista dos investimentos e ambivalências subjetivas, e do valor que se atribue aos saberes e às aprendizagens”. A generalização do ensino secundário importou para o ensino secundário não somente as “contradições sociais próprias do movimento da sociedade”, mas também as “contradições subjetivas próprias às relações intergeracionais” (Ibidem, p. 107).

Rochex recorre à parte considerável da tradição da sociologia da educação para afirmar que tanto os estudos de Bourdieu, por exemplo, que não levavam em consideração alguns aspectos etnográficos e à produção das normas nas relações face a face no cotidiano das instituições, construção do próprio social considerada crucial pela etnometodologia ou pelo interacionismo simbólico, conforme referências a Garfinkel (1967), Coulon (1988) e a artigo de Van Zanten, Derouet e Sirota (1987), quanto estes últimos – mais voltados a apreensão da escola e da sala de aula como arena, como lugar de de conflito, de estratégias de sobrevivência e das microperspectivas dos protagonistas, contribuindo grandemente ao

entendimento do funcionamento da sala de aula e do estabelecimento, com a operacionalização de um currículo oculto, de modos de pensar, de rotinas e regras de conduta e de comunicação, das regras do jogo irredutíveis aos conteúdos dos conhecimentos propriamente ditos – não chegam a informar sobre o que se passa em uma sala de aula em termos das aprendizagens. Segundo o autor,

Ao reduzir esta normatividade a uma convenção ou a um puro arbitrário, diminuindo sem cessar os atores e os grupos sociais às suas estratégias ou a sua posição na situação ou no espaço social, e ao ponto de vista, à perspectiva ou ao *habitus* que elas determinam, sem poder pensar nem o objeto nem a eficácia de suas atividades, interacionismo, etnometodologia e sociologia do *habitus* não se reuniriam em uma mesma tentação relativista, de que testemunhariam a utilização indiferenciada de conceitos ou noções de regras e de normas que junta, além de suas contradições e de suas concepções opostas do social, suas abordagens das instituições escolares? Impondo-se a eles do exterior ou produzidas dia a dia pelos atores, as normas em questão parecem só revelar os processos de aceitabilidade, de negociação, de imposição ou de legitimação social que não são jamais consideradas como apoiadas sobre um ou mais princípios de normatividade que transcendem as situações ou a estruturação dos campos tais como lhes apreende uma ou outra perspectiva (Rochex, 1995, p. 121).

Esta efetuação de um projeto inteiramente normatizado por um relativismo que pendula entre um hiper-subjetivismo (afirmação de que toda verdade é construção ou convenção) e um hiper-objetivismo (afirmação de que toda representação não é nada mais que o reflexo contingente das características materiais e sociais da situação na qual alguém se encontra), conforme Forquin (1989), parece ser a Rochex indissociável de uma concepção frágil tanto da objetividade (na qual tudo é jogado no início) quanto da subjetividade (na qual tudo seria possível), pois a sociologia das circunstâncias proposta por Goffman, grande representante da etnometodologia, não pode evitar se satisfazer de uma psicologia medíocre, a concepção de *habitus* de Bourdieu – indispensável à compreensão e à conceitualização da dialética entre interioridade e exterioridade, pela “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” – não contempla quase nada sobre a gênese deste *habitus*, e as “pesquisas ou os materiais empíricos sobre os quais ele se apóia concernem pelo essencial ao segundo tempo do processo de reprodução, a

exteriorização da interioridade nas práticas”, como já analisado anteriormente por François Héran no artigo *La seconde nature de l’habitus*, de 1987. Para Rochex

o primeiro tempo persiste subsumido sob as noções muito gerais de condicionamento, de interiorização ou, mais frequentemente, de incorporação, sem que, no entanto, o corpo da incorporação ou a interioridade da interiorização, concebidos como simples substrato da modelagem das disposições, se vejam reconhecidos em nenhuma realidade, nenhuma especificidade, nem nenhuma lei própria. Um tal reconhecimento exigiria, para nós, não apenas sair do quadro da sociologia para tentar elucidar os processos da gênese do *habitus*, dos sistemas de disposições e de valores com a ajuda de conceitos e teorias próprias às disciplinas do psiquismo, mas na mesma medida romper com a problemática da interiorização que reduz de fato estas disciplinas ao estatuto de disciplinas servís da sociologia. Ao invés de interiorização, é de apropriação do mundo social e da colocação à prova recíproca, através das relações dialéticas entre atividade e subjetividade, entre processo e relações sociais de um lado, processos e relações (inter)subjetivas de outro, que nos parece então legítimo de falar (Ibidem, pp. 122-3).

Entretanto, Rochex não parece cair nas críticas “fáceis” destes relativismos, pois evita as inspirações objetivistas e subjetivistas e não nega os avanços da sociologia da educação, sobretudo das questões colocadas por ela à instituição escolar, às práticas de seus atores, à organização dos *curricula* e das atividades e os modos de socialização familiares próprio aos diferentes grupos sociais e constitutivos de diferentes relações – cognitivas e subjetivas - com o saber, com a linguagem e com o mundo. Para ele, o debate entre os sujeitos aprendizes particulares e os saberes e competências objetos da aprendizagem e do ensino deveria estar no centro da ação e da reflexão educativas. O progresso dos estudos destas mediações que levariam ao sucesso ou ao fracasso escolares de acordo com os meios sociais e os estabelecimentos, salas de aula e práticas profissionais da escola necessitariam, para Rochex, de pesquisas e equipes pluridisciplinares que colocassem em suspensão as diferenças entre abordagens micro e macro-sociais, qualitativas ou quantitativas, que pudessem compreender a experiência do fracasso e da dificuldade escolares pela apreensão de suas gênese e de sua lógica sem perder de vista a especificidade dos processos cognitivos e lingüísticos requisitados pela compreensão dos conteúdos, das competências solicitadas, além das atividades de aprendizagem ou de ensino sob a ótica desses processos, além de levar em consideração a perspectiva normativa e a compreensiva que possam dar

conta da especificidade das práticas. Esta variação de quadros de análise e de metodologias aplicadas parecem a Rochex ter sido levada a cabo por Lahire em seu trabalho sobre as relações entre desigualdades escolares e cultura escrita, *Culture écrite et inégalités scolaires*, de 1993, no qual, utilizando-se de uma abordagem sociológica alimentada por pesquisas históricas e antropológicas sobre as culturas escritas, enfatiza as características do objeto de aprendizagem, considerando as práticas de escrita como constitutivas de uma razão gráfica com efeitos cognitivos e transformações nos modos de pensamento e de organização das atividades sociais que ela produz e requer. Esta análise teria, segundo Rochex, mostrado a relação estreita entre sucesso e fracasso escolares e a capacidade dos alunos em “tomar a linguagem e a própria língua como objeto de análise, a pensá-los e a usá-los sobre um registro metalingüístico, independentemente de seu funcionamento referencial e comunicativo imediato” (Cf. Rochex, 1995, pp. 124-127).

Esta perspectiva seria, segundo Rochex, também a levada a cabo pela equipe de pesquisa *Education, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL), apresentada em *École et savoir dans les banlieues et ailleurs* por Charlot, Bautier e Rochex (1993), estudo no qual cruzaram diferentes pontos de vista disciplinares e aplicando diversas metodologias para levar em conta o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, mas sem se limitar a entrevistas, utilizando-se também de observações de atividades em sala de aula, relatos produzidos pelos indivíduos – sobretudo compêndios de saberes. O conjunto de julgamentos avaliativos e as atitudes sobre a legitimidade, utilidade e pertinência de algum diferente tipo de conhecimento, assim como os significados das próprias ações de saber e aprender, assim como as atividades e competências requisitadas, serviram no estabelecimento da definição de “relação com o saber”, relação de sentido entre um indivíduo ou grupo com os processos ou produtos do saber, possibilitaram aos pesquisadores colocar em evidência os processos diferenciadores entre os bons e os maus alunos entre diferentes grupos e entre grupos de mesma origem social. Do resultado desta pesquisa, Rochex percebe que as comparações e hierarquizações, relações de concorrência e de complementaridade seriam apenas “a parte emersa, a mais visível, das relações entre socialização escolar e socialização familiar”. A análise da obra literária de Annie Ernaux e das entrevistas realizadas pelo próprio pesquisador com adolescentes de origem popular (problematizando tanto as experiências escolares, quanto as relações familiares e intergeracionais dos mesmos), comparação

empreendida com o objetivo de comparar análise sincrônica da diversidade das entrevistas com um contraponto diacrônico, representado pela literatura autobiográfica de Ernaux sobre seu percurso social e escolar decorrido durante a década de 60, comparação feita respeitando uma série de ressalvas semelhantemente àquelas tomadas no caso da análise das entrevistas, é feita a partir

das relações entre, de um lado, a mobilização pessoal do estudante, o sentido que ele dá a sua escolaridade e aos saberes que lá ele adquire e, de outro, as esperanças, o projeto familiar, as relações intersubjetivas que se amarram em torno de seu devir. Entre aquelas e estas, o caminho nunca é direto nem claramente balizado, o itinerário não é jamais dado de antemão. Eles comportam sempre zonas de sombra, obstáculos e bifurcações, encontros e acontecimentos inesperados, que podem ser tanto momentos de hesitação e de provação. É sobre este caminho, nas relações intersubjetivas que esclarecem ou obscurecem, nas atividades materiais e simbólicas que lhe indicam, que se elaboram os componentes subjetivos da relação com o saber e com a escolaridade, que se ligam as dinâmicas de mobilização que levam os estudantes a se dedicarem ou não nas atividades que a escola lhes propõe, que se constituem os desejos, as esperanças, os sistemas de valores apoiados sobre aquilo cujo aprendizado se valoriza ou não, mas também sobre as transformações subjetivas, as modificações da imagem de si e de sua posição social e simbólica que produzem e requerem a aprendizagem e o sucesso escolar (Rochex, 1995, p. 135).

Os adolescentes de bairros fortemente estigmatizados de Seine-Saint-Denis entrevistados (que estudaram na mesma escola e que, antes da entrevista, realizaram um compêndio de saberes; além disso, toda a população dos entrevistados, da qual apenas dez entrevistas, com onze jovens entre 14 e 22 anos, posto que uma foi feita com duas irmãs de uma mesma sala, as mais significativas, foram apresentadas, pertencem a famílias semelhantes, mas, a despeito disso, possuem desempenhos e percursos escolares distintos, assim como pontos de vista e sentidos atribuídos a eles, sendo ambos decorrentes de diferentes dinâmicas de mobilização familiar e subjetiva) constariam de uma mesma categoria pelos indicadores das estatísticas escolares, mas, segundo Rochex, poderiam no entanto diferir radicalmente quanto a suas performances escolares, suas relações com o saber e com a escolaridade, quanto às modalidades segundo as quais a experiência escolar e suas exigências encontram sua história familiar e se inscrevem nos processos e compromissos identitários constitutivos e originados desta história. Pela tematização das

etapas mais importantes da escolaridade e os momentos de porvação e de decisão dos alunos; a relação com as diferentes disciplinas, atividades de aprendizagem e seus conteúdos; as pessoas significativas com que contaram ao longo deste percurso; as esperanças e projetos parentais e as falas cotidianas pronunciadas no espaço familiar sobre a escola, sobre o que se aprende nela e aquilo que dela poder-se-ia esperar; a escolaridade e a trajetória profissional e/ou migratória de cada um dos pais, assim como dos membros da fratria, Rochex pretendia não apenas levantar dados de pesquisa, “mas tentar colocar cada um dos sujeitos pesquisados em situação de interrogar esses diferentes temas e suas relações na construção de sua história escolar e subjetiva”, tornando o espaço da entrevista naquilo que ficou conhecido como “espaço clínico” – mas não terapêutico – no qual o entrevistado poderia se apropriar das questões do entrevistador (ou, ao menos, de algumas delas) no estabelecimento de um diálogo consigo mesmo (o que só seria possível, para o autor, pelo não fechamento da dinâmica da entrevista em uma sucessão regulamentada e intangível de questões, para permitir a construção dual desta dinâmica a partir do modo de entrada na entrevista “escolhido” pelo sujeito). Para tal seria preciso uma extrema atenção às contradições e ambivalências do discurso de cada sujeito sobre si mesmo; seria preciso ir além do dito (a *verdade* sobre qual sujeito e de sua experiência escolar seria dada por inteira nas suas afirmações? se pergunta Rochex), na análise das entrevistas decupadas, pensando nos “silêncios e momentos de hesitação, sobre as contradições, as recorrências ou os efeitos de eco de uma passagem a outra da entrevista, talvez sobre as denegações, os meio-ditos ou os lapsos” (Cf. Rochex, 1995, pp. 137-141).

Os jovens pesquisados foram reunidos (sem pretensão de elaborar uma tipologia, nem de testar sua representatividade estatística) em três grupos idealtípicos: aqueles com sucesso escolar excepcional e estatisticamente atípico; o grupo mais heterogêneo dos três, composto por aqueles que se encontram em situação escolar difícil do ponto de vista das aprendizagens, mas sem problemas de disciplina ou de comportamento, para quem a experiência escolar – ou ao menos seu componente cognitivo e intelectual – parece vazia de conteúdo e de interesse; por fim aqueles que não têm – ou poderiam não ter – problemas de aprendizagem – que parecem menos exteriores ou indiferentes que para a categoria precedente –, mas que enfrentam grande problema de comportamento (Ibidem, pp. 141-2).

O olhar que percebe muito mais que a monocromia das experiências e dos valores dos meios populares geralmente assinaladas nas concepções de subalternidade à dominação permite a Rochex estabelecer relações entre a vida de Ernaux e à aparente homogeneidade com que se costuma tratar – em termos de representação social, mas também de estatísticas e conceitos sociológicos – os públicos escolares desfavorecidos. As escolas localizadas em meios populares – assim como as experiências ali vividas – são, ao contrário, muito diversas: nelas pode-se encontrar casos de “sucesso escolar brilhantes, ainda que minoritários, mas cuja compreensão pode se tornar rica de ensinamentos para melhor compreender os processos de fracasso ‘ordinários’”, pois a mobilização dos estudantes e das famílias também é aí muito diversa. Após apresentar as trajetórias dos entrevistados (o que faz pelo agrupamento nos três tipos acima descritos), Rochex conclui que o sucesso escolar aparece ligado tanto a uma clara identificação das atividades e conteúdos escolares como sendo irredutíveis a seu valor financeiro, à possibilidade (real ou suposta) de aumentarem sua remuneração mais tarde no mercado de trabalho, posto que os saberes escolares teriam sentido por si mesmos (pelo seu valor cognitivo, intelectual, estético etc.); quanto, por outro lado, à consciência da diferença existente (e que deveria existir) entre o universo familiar e o escolar, porque neste último existe a possibilidade de apropriação de saberes e competências que só o primeiro não permitiria adquirir, além do fato de que a normatividade da escola excederia “as sanções ligadas às relações interpessoais”. Entretanto, embora percebam esta diferença – necessária e bem-vinda –, os adolescentes deste perfil não as colocam como instituições concorrentes; ao contrário, podendo fazer valer aquilo que eles foram e a história da qual saíram naquilo que eles se tornaram na e pela escola, estes adolescentes que podem conjugar permanência e mudança entre passado e futuro, história familiar e escolar, identificação e ideal (posto que pretendem não reproduzir um destino antecipado pela visão da vida dos próprios pais), concebem a experiência escolar de tal forma atrelada ao desenvolvimento simbólico e social (se esta emancipação simbólica, falada e autorizada no espaço familiar, passa pela escola, ela é aí, em troca, estruturada e reforçada pela apropriação de conteúdos significativos; a ode à escola, à aprendizagem e ao saber tantas vezes repetida por jovens deste perfil pode ser explicada pelo efeito que se volta à causa que o iniciou, ao movimento que faz da escola um potente apoio objetivo e subjetivo à mobilização escolar) e não de exigência ou

injunção de mudança radical que esta poderia se alimentar da socialização familiar. Para Rochex, uma vez que “o acesso a novas atividades, assim como às transformações subjetivas que elas requerem e produzem, podem ser da ordem da ipseidade e não da confrontação à incomensurabilidade do mesmo (*idem*) e do radicalmente outro” a instituição escolar

permite assim a estes jovens começar a “abandonar da família”, de poder sair dela sem ter de renegá-la, sem estar exposto ao risco de não reconhecer nada nela ou de nada reconhecer daquilo que eles foram naquilo que eles se tornaram e aspiram a ser pelo sucesso escolar. Um tal movimento de emancipação tira suas condições de possibilidade dos pontos de apoio que lhe oferecem a apropriação da história e dos projetos familiares. Ele se realiza tanto mais facilmente e menos dolorosamente quanto esta história familiar, as figuras parentais que foram os autores dela, os valores e os ideais que a sustentaram não são marcados de opróbrio ou repletos de indignidade, no olhar daqueles que têm e se dão por missão não reproduzi-la. Estes podem tanto melhor cumprirem esta missão quanto eles podem fazer valer os traços identitários que eles se apropriaram desta história em outras práticas sobre outros objetos sociais, em outras partes do espaço social que aquelas que presidiram suas primeiras construções identitárias. Um tal processo, se permite a emancipação das identificações e das pertencas anteriores, longe de ser da ordem da ruptura, do abandono ou da renegação destas identificações, participa da simbolização que conserva sua eficácia ao lhes liberar de seus conteúdos originários, que permita desde então seu desenvolvimento em atividades e circunstâncias novas, no seio de relações outras e transformadas. Joga-se assim entre gerações, entre filhos e pais, um fenômeno de tripla autorização que parece condição da apropriação das mobilizações e projetos parentais: se estes jovens se autorizam, sem grandes dificuldades subjetivas, a se tornarem outros que seus pais ao não reproduzirem sua história, não é somente que eles estão simbolicamente autorizados por estes, mas que em troca eles reconhecem a legitimidade desta história e destas práticas que eles não querem reproduzir. É o reconhecimento de cadaum – filhos e pais – que a história do outro é legítima sem ser a sua que torna possível este processo de tripla autorização e permite à história familiar através dos filhos de sobreviver sem se repetir, e isto sem passagens ao ato nem conflitos graves e insuportáveis (Ibidem, pp. 260-1).

Por outro lado, diferentemente da mobilização pessoal e parental em torno da escola fortemente presente nesses casos de alunos bem-sucedidos – tanto quanto ao desempenho escolar, quanto à aceitação da herança familiar –, as situações escolares problemáticas estudadas por Rochex foram aquelas que exigiriam alterações profundas na subjetividade dos adolescentes que cresceram sem conseguir projetar uma outra vida distinta daquela

encarnada pelos pais: herda-se, pois, os projetos e o próprio devir; não há pretensões ou planos de mobilidade social e/ou cultural. As famílias reproduzem-se nos filhos e através deles (tanto entre aqueles jovens estudantes que não elaboram significados mobilizadores na escolarização, tida pela sua mera utilidade prática, por seu utilitarismo relacionado às possíveis inserções trabalhistas sofrem desta possibilidade, quanto daqueles que até conseguem perceber valores intrínsecos ao trabalho escolar, mas que assumem postura ambivalente em relação à família, não conseguindo “transgredir” e “trair” os valores familiares). Romper com aquilo que se foi, quando neste “outro ser” anteriormente existente não havia projeção diferente no futuro, seria algo muito mais doloroso que o prazer proporcionado pelo aprendizado de competências cognitivas, lingüísticas ou culturais (Ibidem, pp. 207-263).

Tem-se assim, pois, uma diversidade de entendimentos sobre o papel desempenhado pelas famílias de meios populares na escolarização dos próprios filhos (relacionado aos sentidos da escolarização apreendidos e transmitidos por elas), assim como sobre as condições em que esta relação é mantida com e após este desempenho escolar, se pela continuidade de relação harmoniosa com as famílias/grupo social de origem, ou pelo estabelecimento de rupturas com estas, como Bourdieu já mencionara em seu artigo *Futuro de classe e causalidade do provável*, em relação às práticas e estratégias de diferentes grupos sociais, entre os quais a pequena-burguesia ascendente, a qual, por meio de economias diversas, expressas na abstinência ascética, na poupança e, inclusive, na taxa de natalidade, cujas disposições tenderiam a “reproduzir não a posição da qual são o produto, captada em um momento dado do tempo, mas o *sentido*, no ponto considerado, da trajetória individual e coletiva)”, ou seja,

(...) os membros da mesma classe podem ter disposições frente ao futuro, portanto disposições morais, radicalmente diferentes segundo façam parte de uma fração globalmente em ascensão ou em declínio; e secundariamente, conforme se encontrem eles mesmos – primeiramente, enquanto membros de uma linhagem e, em seguida, enquanto indivíduos – em movimento ascendente ou descendente (...) Toda a existência do pequeno-burguês ascendente é antecipação de um futuro que, na maioria das vezes, não poderá viver senão por procuração, por intermédio dos filhos, para os quais “transfere, como se diz, suas ambições”. Espécie de projeção imaginária de sua trajetória passada, o futuro “que sonha para o filho” e no qual se projeta desesperadamente devora o seu presente. Por estar condenado às estratégias de várias gerações que se impõem toda vez

que o prazo de acesso ao bem cobiçado excede os limites de uma vida humana, ele é o homem do prazer e do presente adiados que serão vividos mais tarde “quando houver tempo”, “quando tudo estiver pago”, “quando terminar os estudos”, “quando as crianças estiverem crescidas” ou “quando estiver aposentado”. Isto é, com muita frequência, quando já for tarde demais, quando, tendo investido sua vida, já não houver tempo para recuperar seus fundos e for preciso, como se diz, “voar mais baixo”, ou melhor, “abrir mão em relação a suas pretensões”. Não há reparação para um presente perdido. Principalmente quando acaba aparecendo (por exemplo, com a ruptura da relação de identificação com os filhos) a desproporção entre as satisfações e os sacrifícios que, retrospectivamente, subtrai o sentido a um passado inteiramente definido por sua tensão em relação ao futuro. A esses parcimoniosos que deram tudo sem contar, a esses avaros de si que, por cúmulo de generosidade egoísta ou de egoísmo generoso, sacrificaram-se totalmente ao *alter ego* que esperavam ser – seja a curto prazo, em primeira pessoa, elevando-se na hierarquia social, seja a prazo mais longo, por intermédio de um substituto moldado a sua imagem, esse filho pelo qual “fizeram de tudo” e que “lhes deve tudo” – nada resta senão o ressentimento que sempre os acompanhou, em estado de virtualidade, sob a forma do medo de serem otários de um mundo social que lhes cobra tanto (Bourdieu, 1998, pp. 101-103).

A transformação de necessidade em virtude seria, de acordo com Bourdieu, o escape possível a esses sujeitos. De modo geral, entretanto, pode-se afirmar, como o fazem Charlot e Rochex (1996) que na obra de Bourdieu as atividades familiares não são nem observadas, nem mesmo interrogadas, mas deduzidas da constatação de seus efeitos. Consideram, como já o fizera anteriormente Terrail (1994) que “No fim das contas a família é reduzida ao estatuto de suporte genérico das capacidades e disposições culturais ou lingüísticas que especificam a classe de pertença – ou ao estatuto de ocupante da posição de classe correspondente”. Tal crítica pode ainda ganhar amplitude quando relacionada à ponderação de Singly (1993) de que aquela transformação do capital de origem em capital pessoal exigiria também um trabalho específico, uma atividade. Este trabalho seria tanto familiar quanto do próprio filho. Segundo os autores,

a teoria do *habitus* negligencia ou subestima o fato de que os contextos familiares nos quais a criança cresce estão longe de ser coerentes – o que torna bem aleatória a dedução de um *habitus* a partir das características gerais de um “meio” familiar. “Pouco numerosos são os casos aparentes que permitem falar de um *habitus* familiar coerente, produtor de disposições gerais inteiramente orientadas rumo às mesmas ‘direções’”. Com o conjunto dos membros de suas famílias, as crianças “são geralmente colocadas diante de um leque de opções e de sistemas de gostos e de comportamentos possíveis” (Lahire, 1994). Nós mesmos

constatamos via nossas pesquisas que o personagem familiar chave, do ponto de vista da sequência da escolaridade nas famílias populares, sobretudo de imigrantes, era a irmã mais velha. É geralmente ela, esteja em situação de sucesso ou de fracasso escolar, que dá uma atenção particular aos deveres de seus irmãos e irmãs, os encoraja, vai ver os professores. Oras, esta irmã mais velha não tem lugar no sistema das categorias sócio-profissionais de uma sociologia da reprodução, construída para registrar o trabalho não qualificado do pai e, eventualmente, seu analfabetismo (Charlot e Rochex, 1996).

Segundo eles, o problemático da teoria de Bourdieu, ainda que, por outro lado, seja tão esclarecedor, seria a noção mesma de “capital”, que oculta a questão da atividade familiar, escolar, pessoal. É também o silêncio sobre a questão da construção e da eventual transformação do *habitus* e talvez, em definitivo, o próprio conceito de *habitus*. Com este conceito, Bourdieu tem o grande mérito de atribuir em seu sistema um lugar ao psíquico, afim de dar conta da regularidade destas práticas e representações. O psíquico não é finalmente que o social “incorporado”, “interiorizado”. É negligenciar o fato, essencial, que a lógica do psíquico não é aquela do social e, portanto, que uma tal “interiorização” não é somente mudança de lugar, mas também mudança de lógica e coloca um problema de apropriação em uma configuração psíquica e biográfica singular. A herança intergeracional não procede de uma transferência de *habitus*, ela se opera através de interações e de relações, em um universo saturado do simbólico, em uma história que certamente é social, mas no curso da qual o indivíduo se constrói como singular.

Nadir Zago, em seu artigo teórico-metodológico, elenca ainda duas importantes investigações – fortemente ancoradas nos desenvolvimentos teóricos dos dois sociólogos franceses acima comentados - acerca da temática do sucesso escolar empreendidas à luz das relações entre a escola e a família: o mestrado de Écio Portes⁵² e o doutorado de Maria José Braga Viana⁵³. Embora estes dois estudos sejam melhor examinados abaixo, junto ao bloco de pesquisas brasileiras sobre sucesso escolar de estudantes de camadas populares no ensino superior selecionadas, apresento a seguir alguns dos aspectos das investigações destacados e analisados por Zago. Portes se debruçou sobre as trajetórias de 37 estudantes universitários – alunos da UFMG - de origem popular – a partir do seguinte critério:

⁵² Portes, E.A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1993. Dissertação de mestrado.

⁵³ Viana, M.J.B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. Tese de doutorado.

tratavam-se de “filhos de pais com baixo nível de escolaridade, pertencentes a famílias numerosas, de baixa renda entre outras condições desfavoráveis à escolarização” –, já ingressos no mercado de trabalho. Procurando apreender as estratégias adotadas por suas famílias – sobretudo por parte das mães, como a “vigilância e valorização do que é escolar, contatos com a escola e mudança de estabelecimento em busca de outro considerado mais favorável; conselhos e atitudes vigilantes de ordem moral, sobretudo no sentido de preservar os filhos das más influências, entre outras práticas que indicam um investimento voltado para o rendimento escolar” – este estudo concluiu que as famílias populares pesquisadas tinham por intuito possibilitar a formação de um *ethos* semelhante à da classe média (“assiduidade, tenacidade, perseverança”), o qual, juntamente a toda uma rede de relações sociais, tornaria factível a longevidade escolar e o acesso à universidade. Viana, por sua vez, “procurou investigar o que tornou possível o acesso ao nível superior para filhos de famílias com dificuldades econômicas e baixo nível de escolaridade, com pais exercendo ocupações predominantemente manuais”. Por meio das configurações familiares e das histórias escolares dos sujeitos entrevistados, Zago destaca que a autora desta tese abordou as condições de ingresso na universidade via análise de alguns fatores, como:

os significados que a escola assume para os pais e os filhos; as diferentes formas de relações intersubjetivas e intergeracionais que uma escolarização prolongada implica para as camadas populares; as disposições e condutas temporais, isto é, a relação com o futuro por parte dos sujeitos estudados; os processos familiares de mobilização escolar; os grupos de referência para o aluno-filho, exteriores ao núcleo familiar e as oportunidades daí decorrentes; os modelos socializadores familiares ou tipos de presença educativa das famílias (Zago, 2001).

A despeito de o primeiro ressaltar a importância de um projeto escolar conscientemente planejado pelas famílias populares a seus filhos – com a respectiva adoção de estratégias condizentes –, o que o aproxima mais da perspectiva de Laurens⁵⁴, e de Viana não ter identificado “projetos conscientemente elaborados pelas famílias, direcionados para o ensino superior ou, ainda, práticas familiares de engajamento específico que pudessem

⁵⁴ Uma outra pesquisa de Portes em que o autor tenta entender “o trabalho efetuado pelas famílias populares que, por extensão, pode assegurar o possível sucesso escolar de estudantes egressos de famílias populares”, revelando parte de seus esforços para “garantir uma situação escolar improvável e precariamente planejada”, traz a mesma concepção: “parece-nos imprescindível para a compreensão do processo de construção de uma trajetória escolar que configure *uma improbabilidade estatística*, não somente desvelar mas ainda admitir o trabalho escolar da família (...)” (Portes, 2003, p.77).

explicar essas situações de longevidade escolar” – fato que a levou a optar pelo papel do imponderável em sua conclusão, pois, pela leitura que Zago fez de sua tese, “foram, sobretudo, as *chances/oportunidades*, presente nas biografias dos entrevistados, os elementos capazes de reorientar o curso escolar” – o que a aproxima da vertente de Lahire⁵⁵, ambos estudos apresentam a seguinte semelhança, segundo Zago: além de focarem seus estudos em jovens de famílias populares que atingiram o nível superior, as duas pesquisas indicam que esses bons alunos têm em comum “um desempenho escolar regular nas séries iniciais, seguido de um período de escolaridade acidentado, dificuldades de conciliação entre a escola e o trabalho”.

Outros elementos mostraram-se igualmente significativos, como os resultados escolares favoráveis nas séries iniciais e intermediárias, porque se constituíram em *circunstâncias produtoras de sentido*, transformando-se numa base importante, embora insuficiente para explicar a continuidade dos estudos. Além disso, a noção de autodeterminação, construída no processo de escolarização e não como existência *a priori* ou natural, é considerada elemento fortemente constitutivo dessas trajetórias bem sucedidas (Ibidem, sem página).

Na seqüência de seu artigo, Nadir Zago apresenta a análise de um caso pesquisado por ela; trata-se de uma família popular cujos filhos têm rendimento acima da média devido, segundo ela, o forte papel da mãe na escolarização. Este papel só pode ser desempenhado por ela devido ao seu trabalho - servente de escola -, que a coloca “o que a coloca em contato direto com questões educativas. Este universo favorece a obtenção de informações e um capital de relações sociais significativas. É possível que esta experiência da mãe tenha um peso sobre sua avaliação mais objetiva da escola e dos professores”. Embora não acompanhe os conteúdos escolares, esta mãe, observa Zago, “adota outras formas de investimento”: insistência constante em transmitir o valor social da educação, não autorização da interrupção dos estudos, controle da assiduidade e do cumprimento das tarefas de casa etc.. A conclusão da pesquisadora, no entanto, relativiza um pouco a ação materna, a qual, por si só, não produziria escolarizações mais prolongadas; ela só ganha

⁵⁵ Em outro momento, Viana volta a ressaltar que essas práticas de investimento e superescolarização “não se constituiriam numa característica inexorável das famílias populares que têm filhos em situação de sucesso escolar” e, por si-sós, não produziram necessariamente o sucesso escolar dos filhos (Viana, 2003, p. 54).

significado, de acordo com Zago, “numa relação de interdependência com outros elementos da história familiar e individual de seus membros”. Conclui ela:

Para finalizar, cabe observar que a mobilização dos pais e dos filhos, embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental na carreira escolar do filho, não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares. A análise do conjunto das famílias evidencia o grande descompasso entre um projeto que pretende a universalização da educação e as condições sociais e escolares, mediante as quais, grande parte da população brasileira vem tentando ampliar seu capital cultural.⁵⁶

Portanto, com tudo isso, feito este breve panorama, adota-se aqui a seguinte postura: no lugar de procurar variáveis capazes de explicar o sucesso escolar⁵⁷ – e, normativamente, enfatizando que sua ausência geraria um possível fracasso –, esta pesquisa pretende expressar traços presentes nas trajetórias formativas (escolar, mas, pensando nas múltiplas agências e instâncias socializadoras, não só) desses estudantes oriundos de famílias populares, pois, à questão de como “conseguiram romper com as limitações impostas pelo meio de origem, permanecer na escola e completar os estudos?”, supomos que

parte da resposta esteja relacionada a um conjunto de fatores indissociáveis, presentes na história singular de cada sujeito (...), que definiram um modo particular de cada um se relacionar com essa instituição, que vão desde a importância outorgada à escola pela família passando pelas oportunidades propiciadas por acontecimentos imponderáveis (como o encontro e a interação com determinadas pessoas ou a participação em determinado grupo), pelas experiências proporcionadas pela escola (o tipo de professores que tiveram, o lugar ocupado na escola). Enfim, pode-se afirmar que o modo de se relacionar

⁵⁶ Ibidem, sem página. Em outro texto, Zago, baseada retoma o mesmo argumento de que outras experiências além da socialização familiar podem mobilizar os sujeitos em torno de um projeto. “Os desejos que apóiam esse projeto não surgem do acaso nem são dados isolados das relações históricas e sociais dos sujeitos singulares, mas são construídos no curso da vida “a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante”. (Zago, 2003, pp. 37-8).

⁵⁷ Algumas observações ajudaram a não mais se poder tratar o rendimento escolar “como uma fatalidade sociológica”: de um lado a existência “do fracasso escolar entre indivíduos pertencentes aos estratos superiores da população”, somado à constatação da imensa e intensa ação de investimento dessas famílias visando “tornar atuante o capital cultural de origem”, conforme nos alertou Nogueira (2003, p. 151-2); por outro lado, os casos improváveis de sucesso escolar de indivíduos oriundos de famílias pouco escolarizadas contribuíram para a desnaturalização da “transmissão intergeracional de capital cultural [que] se fazia, à semelhança da herança biológica, por um processo quase que automático de transferência do patrimônio” (Ibidem, p. 151).

com a escola depende de uma série de aspectos dentre eles, das esperanças para o futuro representadas pela escola (...), da auto-estima do sujeito (formada muitas vezes pela família, pela escola ou por ambas), das expectativas nele depositadas e dos estímulos recebidos ao longo de sua formação (Rego, 2004, pp. 377-8).

Por compartilhar desta visão, entende-se aqui que os imponderáveis também desempenham seu – relevante – papel na constituição tanto das singularidades individuais, quanto dos chamados *capitais culturais*. Mas, por compartilhar também a leitura de Perrenoud sobre o corolário bourdieusiano, supõe-se que

O capital cultural é no sentido mais amplo a *memória* do indivíduo, sua *aquisição*, a resultante das aprendizagens que ele não cessa de fazer, sobretudo se é jovem. No centro do capital cultural acha-se aquilo que se chama *habitus*, sistema de disposições, hábitos, gostos, atitudes, necessidades, estruturas lógicas, estruturas simbólicas e lingüísticas, esquemas de percepção, avaliação, de pensamento e de ação. (...) Se for preciso achar, para designar o capital cultural, um termo menos carregado de conotações econômicas, aquele de *habitus* seria sem dúvida o mais satisfatório. Nós preferimos lhe conservar uma significação mais restrita, ao concebê-lo como a parte central do capital cultural mas não sua totalidade (Perrenoud, 1984, pp. 51-53).

Assim, ainda que se saiba impossível resgatar a formação dos *habitus* de alguém – conforme crítica feita por Lahire a Bourdieu discutida à frente a formação do mesmo não é estanque no tempo e nem se deve principalmente a uma instância única de socialização, a saber, a influência familiar *sofrida* na primeira infância; nem ao menos ela é somente *sofrida*, há possíveis componentes intencionais envolvidos – menos que mostrar o modo como se dá a transmissão familiar e escolar do capital cultural ao indivíduo – e o papel ativo deste na formação deste capital -, tentar-se-á aqui, por meio da apresentação de algumas entrevistas com alunos de famílias populares com bom desempenho escolar em diferentes cursos de graduação da Universidade de São Paulo, refletir sobre a gênese dessas disposições duradouras, hábitos e gostos concernentes àquilo valorizado no trabalho escolar⁵⁸. Assim, estabelece-se uma relação com Lahire que, ao resgatar o uso do termo

⁵⁸ Pode-se estabelecer certa relação do objetivo desta pesquisa com os resultados apresentados por Ana Almeida sobre uma pesquisa que buscou compreender as razões de jovens – aproximadamente 15 anos – “submeterem-se de boa vontade a condições de trabalho escolar altamente rígidas e controles minuciosos dos aspectos considerados hoje como os mais pessoais de sua existência”. Refletindo sobre as representações dos próprios alunos e sobre os fatores que os teriam levado a adquirir a crença na dedicação ao trabalho escolar,

habitus por Durkheim – que o empregava em referência à relação coerente e durável com o mundo restrita a sociedades ditas “primitivas” ou “instituições totais” -, em consonância com a passagem acima de Perrenoud, alerta sobre a necessidade de pensar menos em capitais que circulam, mais em “seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir’ ou não, as suas propriedades sociais” (Lahire, 2004, p. 32). Ao pensar nos seres sociais concretos – com relações específicas com outros seres e com o mundo – fica difícil levar ingenuamente em consideração a ação de “variáveis” ou “fatores” na realidade social sem empreender a contextualização de abstrações estatísticas. Para reconstituir toda a potencialidade crítica – no sentido de um prolongamento teórico-metodológico⁵⁹ - deve-se reconstituir parte da gênese da noção de *habitus* tal qual utilizada por Bourdieu.

Há duas possibilidades de reconstituição dessa noção: uma via a história da filosofia, outra pela reconstituição das duas vertentes sociológicas sintetizadas por Bourdieu.

1.5 HABITUS: ORIGEM SOCIOLÓGICA

Uma das possibilidades de reconstituição da chamada teoria sociológica clássica – personificada por Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber – é dada pela chave indivíduo/sociedade. Apesar de outras nuances teórico-metodológicas, o exercício interpretativo assim proposto, leva a uma bipolarização; de um lado agrupam-se Marx e Durkheim, de outro Weber. Aos dois primeiros, uma vez abstraída todas outras diferenças, é possível nomear teóricos objetivistas, enquanto à teoria weberiana, conforme célebre análise de Schutz (1972), caberia a denominação de certa herança da vertente fenomenológica tal qual desenvolvida por Husserl (em continuidade ao projeto da arquitetura crítica da razão kantiana).

Ana Almeida mostra como se constrói a confiança que jovens pertencentes a grupos sociais em ascensão “depositam no veredicto e nas diretrizes apresentadas por seus professores” e, mais especificamente, mostra “a pertinência de se abordar as disposições que os alunos apresentam para com a escola”, ainda que ela veja essas disposições como “tributárias da história de toda uma família e da relação que o aluno mantém com essa história”. A pesquisadora conclui seu texto apontando para uma importante pista de compreensão das “condições que tornam possível a alguns, mas não a todos, utilizar determinados recursos materiais e simbólicos como *capital cultural*” Almeida, 2003, p. 95).

⁵⁹ Conforme sublinhado pelo próprio Lahire em *Reprodução ou prolongamentos críticos*, 2002.

Tal distinção classificadora é operada pelo sociólogo Pierre Bourdieu que, em seu principal texto teórico, *Esquisse d'une théorie de la pratique*; “(...) propõe uma teoria da prática na qual as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global” (Ortiz, 1983, p. 15). Minha proposta, aqui, é de menos acompanhar os passos percorridos por Bourdieu e mais de retratar o modo pelo qual os três clássicos da sociologia acima citados problematizaram a relação entre indivíduo e sociedade para, enfim, demonstrar como o programa científico da sociologia oscilou entre o afastamento total – em Durkheim –, para um completo “contrabando” de noções – em Bourdieu – da psicologia. Pretendo, assim, para além da reconstrução da herança sociológica presente⁶⁰ na teoria de Bourdieu, revelar os não-ditos, as influências não publicamente explicitadas e, desta forma, rapidamente apresentar a idéia central do programa de uma sociologia psicológica tal como esboçado pela fortuna crítica da teoria de Bourdieu (como presente na sociologia francesa contemporânea: Corcuff, Dubar, Kaufman e, em especial, Bernard Lahire, 2008). O ponto de chegada esclarecerá como a noção de *habitus* não é suficiente para explicar a atual configuração identitária (Cf. Bauman 2005; Dubar 2007).

O fato de a sociologia apreender o indivíduo como objeto, até mesmo como objeto central, suscitou – e ainda o faz – resistências (como as contradições entre os marxistas, por exemplo, para os quais os indivíduos não preexistiriam à sociedade, sendo indivíduos sociais, posto que as potencialidades humanas seriam, a partir desta perspectiva, limitadas pelo enquadramento do estado de evolução das forças produtivas). Não perceber – diferentemente do que já o fizera Georg Simmel – que os grandes eventos mundiais atravessam também a vida cotidiana das pessoas que “andam nas ruas”, que o modo de vida delas – e o nosso! – é fruto de processos sociais, é não conseguir vislumbrar a sociologia do indivíduo como sendo uma forma de sensibilidade intelectual e existencial, antes mesmo de ser uma perspectiva de análise erigida por teorias e métodos particulares.

Tratar-se-ia então de uma proposta de autodestruição da disciplina? Não; ao contrário: seriam justamente os posicionamentos holistas, de partida antagônicos a qualquer pretensão de uma sociologia do indivíduo, que repousariam sobre malentendidos. O

⁶⁰ Conforme explicitado pelo próprio em “Fieldworks”, In: *Coisas Ditas*, 2004 e em *Esboço de auto-análise*, 2005.

indivíduo em questão na sociologia do indivíduo jamais é concebido como alheio – ou, ainda, externo – ao social: muito ao contrário, só existiria graças às demandas e construções sociais, via instituições, normas etc. (Martuccelli & Singly, 2009, pp. 7-8). Segundo Martuccelli (2006) este processo de singularização societal é posto em curso no nível das estruturas econômicas, da organização política ou do direito, das aspirações pessoais ou das coerções urbanas, no plano das relações com os outros ou com a história (p. 429).

Com a modernidade, as sociedades ocidentais dedicam um lugar especial ao indivíduo, conforme constatado já no final do século XX por Durkheim: o individualismo se tornou a religião da modernidade, em outras palavras:

Em sua seqüência, na França mais ainda que em outros lugares, a maioria dos sociólogos preferiram, ao descrever o mundo, enfatizar quase exclusivamente as classes sociais, o primado dos grupos sobre os indivíduos, a sociedade atravessada pela luta de classes sociais, pela dominação. E foi necessário esperar pelo fim dos anos 1960 para que muito progressivamente os sociólogos se colocassem a questão do indivíduo. Tudo se passou como se houvesse ocorrido um efeito de *hystérésis*, de atraso, entre os sociólogos, habituados a deixar pouco espaço aos autores, como se a socialização interna no meio profissional tivesse exigido um tempo de adaptação (Martuccelli & Singly, 2009, p. 8).

A redescoberta da noção de *self*, outrora relegado aos psicólogos – a despeito de seu surgimento entre colegas de profissão – e a releitura da obra de Simmel, antigo proponente de uma teoria sociológica do individualismo (proposta feita já durante o século XIX) que, de modo análogo àquele levado a cabo por Durkheim (ambos nasceram no mesmo ano), identificou dois tipos de individualismos: um relacionado à independência individual, correspondente ao individualismo *in abstracto*, relativo às características humanas em geral, como a racionalidade e a compaixão aos sofrimentos humanos presentes em cada um dos seres emancipados; outro ligado à elaboração da diferença pessoal, alvo da busca empreendida por cada um rumo à definição original de si, a particularidade qualitativa mais incomparável de cada um (Ibidem, pp. 11-20). Conforme sua análise sobre a inserção do indivíduo na metrópole – problemática, pois, como o caracteriza Simmel, o indivíduo pretende invariavelmente preservar sua autonomia e a peculiaridade de sua existência face tanto às coerções advindas do exterior, quanto frente à necessidade de organizar a série infindável de informações recebidas em uma *simples* saída à rua, algo que o habitante da cidade grande responde com o entendimento, com a frieza calculável e objetiva do

dinheiro, meio de troca por excelência, deixando o ânimo e as estruturas profundas de sua personalidade, em segundo plano – o pensador alemão afirma:

Na medida em que se pergunta pela posição histórica das duas formas de individualismo, que são providas pelas relações quantitativas da cidade grande: a independência individual e a formação do modo pessoal e específico, a cidade grande ganha um valor completamente novo na história universal do espírito. O século XVIII encontrou o indivíduo em ligações violentadoras, que se tornaram sem sentido, de tipo político e agrário, corporativo e religioso — limitações que coagiam os homens como que a uma forma não natural e a desigualdades há muito injustas. Nesta situação surgiu o clamor por liberdade e igualdade — a crença na completa liberdade de movimento do indivíduo em todas as relações sociais e espirituais, que permitiria evidenciar imediatamente em tudo o seu núcleo nobre e comum, tal como a natureza o teria semeado em todos e a sociedade e a história o teriam apenas deformado. Ao lado desse ideal do liberalismo cresceu no século XIX, por um lado por intermédio de Goethe e do Romantismo, por outro por meio da divisão econômica do trabalho, a idéia de que os indivíduos, libertos das ligações históricas, querem então também se distinguir uns dos outros. Agora o suporte de seu valor não é mais o “homem universal” em cada singular, mas sim precisamente a unicidade e incomparabilidade qualitativas. Na luta e nas escaramuças mútuas desses dois tipos de individualismo, a fim de determinar o papel dos sujeitos no interior da totalidade, transcorre a história interior e exterior de nossa época. A função das cidades grandes é fornecer o lugar para o conflito e para as tentativas de unificação dos dois, na medida em que as suas condições peculiares se nos revelam como oportunidades e estímulos para o desenvolvimento de ambas. Com isso as cidades grandes obtêm um lugar absolutamente único, preenche de significações ilimitadas, no desenvolvimento da existência anímica; elas se mostram como uma daquelas grandes formações históricas em que as correntes opostas que circunscrevem a vida se juntam e se desdobram com os mesmos direitos. Mas com isso — sejam-nos simpáticos ou antipáticos seus fenômenos singulares — elas saem completamente da esfera perante a qual nos é adequada a atitude do juiz. Na medida em que tais potências penetraram na raiz e na coroa de toda a vida histórica, a que pertencemos na existência fugidia de uma célula, nossa tarefa não é acusar ou perdoar, mas somente compreender (Simmel, 2005, p. 589).

Diferentemente do arquiteto fundador da sociologia francesa, no entanto, Simmel não detratara nenhum dos dois tipos de individualismo. Ao comentar as diversas maneiras possíveis de recontar a história da sociologia, Danilo Martuccelli e François de Singly emparelham o “era uma vez a sociologia” com o concomitante “era uma vez um indivíduo”. Começam a apresentação do “mito fundador” da sociologia questionando a tradição de ensino da tradição deste campo: “ensinar, como ocorre frequentemente, que

Émile Durkheim é ‘holista’ e que ele se opõe ao individualismo é um erro histórico” (Martuccelli & Singly, 2009, p. 11). Corrobora esta afirmação a menção ao artigo *L’individualisme et les intellectuels*, publicado em 1898 na *Revue Bleue* e republicado no livro *La Science sociale et l’action*, no qual o sociólogo toma uma posição acerca do polêmico caso Dreyfus – oficial francês judeu indevidamente condenado em 1894 pela acusação de traição e colaboração com os alemães – que muito comoveu os intelectuais (como Émile Zola, que dedicou um livro ao caso, *J’accuse!*) e a opinião pública da época. “Durkheim se posiciona entre aqueles que defendem o capitão, ‘pois estes colocam a razão acima da autoridade’. Se eles o fazem ‘é porque os direitos dos indivíduos lhes parecem imprescritíveis. Foi, portanto, seu individualismo que determinou seu cisma” (Ibidem, p. 11). Ao menos um certo individualismo é defendido por Durkheim neste caso, sustentam Danilo Martuccelli e François de Singly: ao afirmar que o individualismo se tornou a base de nosso “catecismo moral”, termo pertinente à consideração de que o individualismo é uma religião, religião esta na qual o homem desempenha a um só tempo o papel de deus e de fiel, Durkheim erigiria uma concepção que romperia com a oposição entre indivíduo e sociedade, posto que todas as religiões conhecidas seriam instituídas socialmente. É por isso, enfim, que os dois autores conseguem afirmar que a sociologia do indivíduo – tal qual já presente na obra de Émile Durkheim, conforme argumentado acima – não se confundiria com uma microsociologia: “o lugar destinado ao indivíduo resulta das normas sociais e das leis, traduzindo uma mudança global da sociedade” (Ibidem, p. 11). Mas qual individualismo é defendido por Durkheim?

Ao longo do artigo, Durkheim diferencia o individualismo *in abstracto* – “personificado” pelas propostas de Rousseau, Kant e “traduzido” pelos ideais da Revolução Francesa – daquele existente nas perspectivas utilitarista (sobretudo na versão de Spencer) e econômica, por ele caracterizado como egoísmo. Este termo é utilizado mesmo visando enfatizar o aspecto negativo atrelado àquela forma de individualismo destituída de preocupação com o interesse geral, perceptível nas ações de indivíduos que não conseguem utilizar a Razão – autoridade superior comum a todos, substituta da autoridade divina ou real nas sociedades modernas – para domar seus próprios – e ilimitados! – desejos, como argumenta também em *O Suicídio*. Nos termos de Durkheim:

E, com efeito, uma vez que nós paramos de confundir o individualismo com seu contrário, quer dizer com o utilitarismo, todas essas pretensas contradições desaparecem como por magia. Esta religião da humanidade tem tudo aquilo necessário para falar a seus fiéis sobre um tom não menos imperativo que as religiões que ela substitui. Muito além de se contentar em afetar nossos instintos, ela nos assegura um ideal que ultrapassa infinitamente a natureza; porque nós não somos apenas naturalmente esta sabedoria e pura razão que, liberada de todo móvel pessoal, legislaria no abstrato sobre a própria conduta. Sem dúvida, se a dignidade do indivíduo lhe viesse de suas características individuais, das particularidades que lhe distinguem de outros, poder-se-ia reclamar que ela não o encerraria em uma espécie de egoísmo moral que tornaria impossível toda solidariedade. Mas, na realidade, ele a recebeu de uma fonte superior e que lhe é comum a todos os homens. Se ele tem direito a este respeito religioso, é porque tem nele alguma coisa da humanidade. É a humanidade que é respeitável e sagrada; mas ela não é tudo em si mesma. Ela é comum entre todos seus semelhantes; por conseguinte, não se pode apreendê-la por conta de sua conduta sem estar obrigado a sair de si mesmo e de se projetar para o exterior. O culto do qual ele é, ao mesmo tempo, objeto e agente, não se volta ao ser particular que ele é e que porta seu nome, mas à pessoa humana, onde quer que ela esteja, sob qualquer forma que ela se encarne. Impessoal e anônimo, um tal fim paira bem acima de todas as consciências particulares e pode ainda lhes servir de centro de religião. O fato que ela não nos seja estrangeira (simplesmente por ser humana) não impede que ela nos domine. Assim, tudo aquilo que é obrigatório às sociedades para que sejam coerentes é que seus membros tenham seus olhos fixos sobre um mesmo objetivo, se reencontrem em uma mesma fé, mas não é nem um pouco necessário que o objeto desta fé comum se ligue por algum laço às naturezas individuais. Definitivamente, o individualismo assim entendido é a glorificação, não de si, mas do indivíduo em geral. Ela tem por causa não o egoísmo, mas a simpatia por tudo aquilo que é humano, uma piedade mais larga para todas as dores, para todas as misérias humanas, um ardente desejo de combatê-los e de amenizá-los, uma enorme sede de justiça. Não há nada que faça comunicar todas as boas vontades. Sem dúvida, pode-se chegar ao ponto em que o individualismo seja praticado em um outro espírito. Alguns o utilizam para seus fins pessoais, o empregam como um meio para cobrir seu egoísmo e escapar mais facilmente dos seus deveres para com a sociedade. Mas esta exploração abusiva do individualismo não prova nada contra ele, assim como as mentiras utilitárias da hipocrisia religiosa não provam nada contra a religião (Durkheim, 1898, p.7).

Voltarei a Durkheim posteriormente, sobretudo naquilo que se diferencia de Simmel, para mostrar como as duas perspectivas sobre o individualismo abrem chaves diferentes de entendimento sobre a questão.

Começando por desmontar a noção de objetivismo, não é difícil constatar que não faltam textos em que Marx, corroborando esta tipificação de sua teoria⁶¹, aponta para a existência de uma totalidade para além – ainda que anterior – da vivência individual. Quando, em oposição ao idealismo hegeliano, afirma no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política* que a consciência é produzida e não produtora da realidade, Marx (1946), não apenas sintetiza uma das premissas fundamentais do materialismo-histórico, como também indica um mote presente em toda sua obra, o primado da totalidade⁶². Diz ele:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência (Marx, 1946, p. 30-1).

Uma frase de *A ideologia alemã* demonstra perfeitamente a concepção marxiana – a qual, faça-se justiça, se esforça por atribuir existência concreta ao indivíduo, mas, tão-somente, por meio do expediente de adoção de premissas evidentes⁶³ – da existência dada de elos sociais entre homens, ou seja, de indivíduos definidos sob relações de produção definidas: “O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (Ibidem, p.46). A categoria de indivíduo é, então, submetida à teorização sobre as relações sociais, as quais, por sua vez, não são, para Marx (1973), relações entre indivíduos, mas:

⁶¹ E conforme conclusões de MOLINA, V. em artigo denominado *Notas sobre Marx e o problema da individualidade*, 1980.

⁶² O objetivismo pode ser também denominado *holismo*, uma vez que a prioridade de análise recai sobre o todo e, em detrimento de suas partes constituintes.

⁶³ “As condições prévias [premissas] das quais partimos não são bases arbitrárias ou dogmas; são bases reais, que só podemos abstrair em imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, as que encontramos já prontas, como também aquelas que nasceram de sua própria ação. Essas bases são, portanto, verificáveis através de um meio puramente empírico. A condição [premissa] primeira de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. O primeiro estado real a constatar é, portanto, o patrimônio corporal desses indivíduos e as relações que esse patrimônio desenvolve com o resto da Natureza.”. Marx, K., 1980, p. 46.

A sociedade não se compõe de indivíduos, mas expressa a *soma de inter-relações*, as relações *dentro* das quais estes indivíduos estão. É como se alguém dissesse: do ponto de vista da sociedade, não existem escravos nem cidadãos; todos são seres humanos. Antes eles são o que são exteriormente à sociedade. Ser um escravo, ser um cidadão, são características sociais, relações sociais entre os seres humanos A e B. O ser humano A, como tal, não é um escravo. Ele é um escravo na sociedade e através dela (Marx, 1973, p.265).

Os indivíduos, assim, existem nas relações sociais de modo determinado, uma vez que a sociedade é o resultado das relações postas em seu interior (há relações pessoais de dependência e relações objetivas de dependência). Só há ser humano individualizado fora da sociedade e da determinação social, como pode ser encontrado em *A ideologia Alemã*. Indivíduo pessoal e classe individual; vida pessoal e determinação. O trabalho – e suas condições – são fundamentais na determinação do indivíduo. Comentando sobre a noção de indivíduo n’*O Capital*, Molina afirma: “Na teoria marxista das relações de produção capitalista o indivíduo é um indivíduo inteiramente determinado pela sociedade, o indivíduo já está pressuposto nas relações que constituem a totalidade social” (Molina, 1980, p. 298). Como no capitalismo as relações de produção já estão compostas por uma separação entre existência social e existência natural, não é difícil perceber – em noções como valor de troca, trabalho abstrato e capital, todos eles considerados independentemente de seus aspectos particulares, de forma geral e indiferente às especificidades – como na teoria de Marx os indivíduos aparecem destituídos de vínculos pessoais (naturais), sobressaindo seu caráter econômico (social)⁶⁴. “É por causa deste caráter objetivo das relações de produção que na teoria de Marx os indivíduos estão relacionados apenas aos seus vínculos sociais” (Ibidem, p. 301). O indivíduo recebe um tratamento teórico semelhante à mercadoria: sofre uma completa abstração de sua existência natural. Tem-se, então, em suma, que “as relações sociais (a sociedade) não são um mero ‘pano de fundo’ referente aos indivíduos, mas representam o ‘conjunto’ estrutural que *constitui* a própria individualidade. A individualidade é justamente um *produto* do conjunto das relações sociais (Ibidem, p. 302)”.

⁶⁴ “(...) aqui os indivíduos são tratados somente na medida em que são personificações de categorias econômicas, corporificações de relações de classe e interesses de classe particulares. Meu ponto de vista, segundo o qual a evolução da formação econômica da sociedade é vista como um processo de história natural, pode, menos do que qualquer outro, fazer o indivíduo responsável por relações das quais ele permanece sendo a criatura, por mais que subjetivamente possa elevar-se acima delas”. Cf. Marx, *Capital*, I, p. 20.

Concluimos assim, que, em Marx, o indivíduo não tem uma existência *a priori* em relação à sociedade, uma vez que é a determinação social que possibilita sua existência, em regime capitalista. Também em Durkheim, pode-se encontrar esta idéia de estruturas anteriores, externas e determinantes aos indivíduos. Em seus três grandes livros – *Da divisão do trabalho social*, *O suicídio* e *As formas elementares do parentesco* –, Durkheim desenvolve argumentação de mesmo tipo: além de proceder partindo de uma definição do fenômeno, seguida de posterior refutação das interpretações anteriores (notadamente interpretações individualistas e racionalizantes, tais como as apresentadas na e pela teoria econômica. Cf. Aron, 2000, p. 325) os três livros, por fim, alcançam uma explicação propriamente sociológica do referido fenômeno; se assemelham na ênfase dada à sociedade, sobre os indivíduos. Como afirma Aron:

Em *Da divisão do trabalho social* a explicação é sociológica porque propõe a prioridade da sociedade sobre os fenômenos individuais. Em particular, o acento é posto sobre o volume e a densidade da população como causas da diferenciação social e da solidariedade orgânica. Em *Le suicide*, o fenômeno social pelo qual explica o suicídio, que se manifesta em determinados indivíduos, devido a circunstâncias de ordem individual. Finalmente, no campo da religião, a explicação sociológica tem dupla característica: de um lado, é a exaltação coletiva provocada pela reunião de indivíduos num mesmo lugar, que faz surgir o fenômeno religioso e inspira o sentido do sagrado; de outro lado, é a própria sociedade que os indivíduos adoram sem o saber (Ibidem, p. 325).

É possível identificar já em *Da divisão* um elemento conceitual que perpassa toda a obra durkheimiana e esclarece essa caracterização da sua teoria sociológica. A *consciência coletiva* “não tem por substrato um órgão único”, sendo, por definição “difusa em toda a extensão da sociedade”, dotada de “características específicas que fazem dela uma realidade distinta” e “independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram” (uma vez que eles passam e ela permanece). Embora só se realize nos indivíduos, ela é muito diferente das consciências particulares, constituindo um tipo psíquico da sociedade, tipo este dotado de propriedades, condições de existência e modo de desenvolvimento “do mesmo modo que os tipos individuais, muito embora de outra maneira” (Durkheim, 1999, p. 50). Da análise da consciência coletiva – e do grau de ofensa sentido em uma determinada sociedade, quando de um crime, uma vez que quanto mais forte a consciência coletiva, maior a indignação com o crime, entendido como violação do

sentimento social -, “(...) Durkheim deduziria – de acordo com a fortuna crítica de sua obra, contra a qual, no entanto, François De Singly e Danilo Martuccelli levantaram os argumentos apresentados no início desta parte do trabalho – uma idéia que manteve por toda sua vida, e que ocupa o centro de toda sua sociologia: a que pretende que o indivíduo nasce da sociedade, e não que a sociedade nasce dos indivíduos” (Aron, *op cit*, 2000, p. 291). A idéia paradoxal desenvolvida nesta obra é que nas sociedades nas quais existem forte divisão do trabalho (a saber, as modernas e individualistas), os membros se tornam cada vez mais dependentes uns dos outros – relação denominada de *solidariedade orgânica*, com especialização e inter-relação entre os órgãos –, embora eles ganhem mais opções de se diferenciarem (na configuração coletiva anterior, as *comunidades*, tal como tipologia proposta por Ferdinand Tönnies em *Gemeinschaft und Gesellschaft*, limitariam a possibilidade de individualização, uma vez que a consciência individual seria tão-somente uma decorrência do tipo coletivo, como discutido a seguir). O crescimento do volume (número de membros do grupo) não bastaria para explicar a diferenciação entre os indivíduos, mas as mudanças qualitativas, relativas à densidade material (relação entre indivíduos e espaço territorial) e à densidade moral (grau da intensidade de interações, comunicações e trocas entre os indivíduos) propiciariam aumentos das trocas, gerando constantes e íntimos contatos ao longo do dia: eis a causa do processo de especialização das funções, a divisão do trabalho social.

À *comunidade*, segundo Tönnies, se associariam as virtudes básicas da vida social, como: amor, lealdade, honra etc.. A comunidade seria uma configuração tipicamente pequena e conta com uma divisão simples do trabalho e limitada diferenciação de papéis; nela as pessoas se encontrariam unidas por laços naturais e espontâneos, estabelecendo relações sociais duradouras, diretas e pessoais, partilhando objetivos comuns que transcenderiam os interesses particulares de cada um e anulando as oposições (como o comportamento seria nesta situação largamente influenciado pelo costume, sendo as leis quase desnecessárias, a existência de união, a identidade e a uniformidade entre os indivíduos constituiria uma forte tendência). A vida em comunidade, enfim, seria então entendida como “vida orgânica e real”, “vida comum verdadeira e duradoura”, relacionando-se sobretudo aos laços de intimidade e de confiança (pode-se falar em comunidades de sangue, como a família, a linhagem; comunidades de lugar, como a

vizinhança; comunidades de espírito, baseadas na amizade). Este autor caracteriza a *sociedade* pelo alto grau de individualismo, competitividade ou, pelo menos, indiferença ou impessoalidade existentes entre seus membros, identificando na troca comercial a relação societária típica: “amigos, amigos, negócios à parte”, expressão que enfatiza o conteúdo impessoal e competitivo da relação mercantil – em oposição a uma relação de tipo comunitário, a amizade -, característica deste tipo de organização (exemplos: mundo da indústria, do trabalho assalariado, da grande cidade, do impessoal Estado Moderno, da neutralidade da Ciência). Esta configuração social caracteriza-se pela acentuada divisão do trabalho, pela proliferação de papéis sociais, pelas relações sociais transitórias, superficiais, impessoais, estabelecidas com propósitos limitados, em que, muitas vezes, se desprezam os meios utilizados para alcançá-los; a relativa uniformidade de pensamento, comum ao modelo anterior é, em geral, substituída por uma enorme variedade de interesses e idéias divergentes: poucas são as crenças, os valores e os padrões de comportamento universalmente aceitos. Em comparação à comunidade, a sociedade, por seu turno, constituir-se-ia como “vida virtual e mecânica”, “passageira e aparente”, associada ao público e à composição por mera justaposição de indivíduos; nesta organização, as normas coletivas de comportamento se enfraqueceriam e a lei formal emergiria então para regular as ações, já que o grau de consenso tenderia a diminuir e surgiriam maiores chances de eclosão de situações de conflito.

Pode-se utilizar essa diferenciação entre os dois tipos de grupo para pensar a classificação durkheimiana dos tipos de solidariedade (as conseqüências da semelhança ou diferenciação na produção dos laços sociais e da integração dos indivíduos). Os indivíduos seriam mais fortemente influenciados pelo grupo quanto menor e menos diferenciado fosse este. A partir do momento em que a população de um dado território se expandisse e fosse estabelecida quantidade maior de contato entre indivíduos (também conseqüência do desenvolvimento do sistema de comunicação) desconhecidos, a capacidade de controle coletivo das ações individuais diminuiria.

As reflexões de Tönnies indicariam claramente como a transformação das relações entre o grupo e o indivíduo decorreriam de alterações históricas na configuração social. A tipologia proposta pelo autor tem por base a concepção de que a comunidade seria a realidade social por excelência, caracterizando, pois, um conjunto de relações de filiação,

aliança ou consangüinidade, necessárias e determinadas entre diferentes indivíduos que dependeriam uns dos outros (Cf. Dubar, 2005 pp. 109 - 111). Essa mudança de natureza incidente sobre o laço entre grupo e indivíduos indica que apesar de todas as diferenças as pessoas permaneciam ligadas, na comunidade; enquanto na sociedade estariam separadas apesar de toda ligação.

É a idéia de indivíduos construídos pelo coletivo que Durkheim apresenta de modo abstrato nas *Regras do Método Sociológico*, na qual defende a possibilidade de objetividade da sociologia. Para a sociologia ser considerada objetiva – e, pois, científica – deve ter um objeto próprio (diferente de outras ciências) que possa ser observado e explicado de modo análogo ao realizado por outras ciências. É assim que Durkheim chega à eleição dos fatos sociais (objeto), que devem ser estudados como coisas (método). Os fatos sociais caracterizam-se por serem exteriores, gerais e coercitivos aos indivíduos; nas palavras do autor: “É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter” (Durkheim, 1995, p. 11). Nasci em uma sociedade com uma língua já dada, com um sistema monetário já existente, com conjunto de práticas e leis há muito postos; ser-me-ia facultado utilizar um próprio sistema de sinais, inventar minha própria moeda, ou ignorar o uso de roupas em locais públicos? Esses *fatos sociais* (idioma, moeda, costumes, leis etc..) são-me impostos, a sociedade me inteira de sua existência e cabe a mim – racional que sou - desejá-los, segui-los⁶⁵. A coerção pode ser sentida toda a vez em que forem desrespeitados, ignorados, transgredidos.

⁶⁵ “Fazemos, sem dúvida, da coerção a característica de todo fato social. Somente, esta coerção não resulta de um maquinismo mais ou menos elaborado, destinado a mascarar aos homens as armadilhas em que eles próprios se deixaram prender. É devida simplesmente ao fato de que o indivíduo se encontra em presença de uma força que o domina e diante da qual ele se inclina; mas esta força é natural. Ela não deriva de um arranjo convencional que a vontade humana acrescentou inteiramente pronta à realidade; brota das próprias entranhas da realidade; é o produto necessário de causas dadas. Desse modo, para fazer com que o indivíduo se submeta a ela de bom grado, não é necessário recorrer a nenhum artifício; basta fazê-lo tomar consciência de seu estado de dependência e de inferioridade naturais – seja através da religião, por meio da qual formula uma representação sensível e simbólica, seja por meio da ciência, por meio da qual formula uma noção adequada e definida. Como a superioridade que a sociedade tem sobre o indivíduo não é simplesmente física, mas também intelectual e moral, nada tem ela a temer do livre exame de problemas, uma vez que deste se faça uma utilização adequada. A reflexão, possibilitando ao homem compreender quanto o ser social é mais rico, mais complexo e mais duradouro do que o ser individual não lhe pode revelar senão razões inteligíveis da subordinação que dele se exige, assim como dos sentimentos de dedicação e de respeito que o hábito fixou em seu coração”. *Ibidem*, p. 106-7. Este tema – a vontade de integração do indivíduo à força superior que é a

Ao comentar as *Regras do Método Sociológico*, Giddens (1990) afirma:

Os factos sociais são ‘exteriores’ ao indivíduo em dois sentidos diferentes, mas correlacionados. Em primeiro lugar, todos os homens nascem numa sociedade já constituída, dotada de uma organização ou estrutura bem definida, que condiciona a personalidade individual: ‘o crente encontra logo à nascença as crenças e as práticas da sua vida religiosa completamente constituídas: o facto destas existirem antes dele significa que existem exteriormente a ele’. Em segundo lugar, os factos sociais são ‘exteriores’ ao indivíduo no sentido de que o indivíduo não passa de um elemento da totalidade de relações que constituem uma sociedade. Essas relações não forma criadas por um único indivíduo, sendo antes o fruto das interacções múltiplas entre todos os indivíduos (p. 156).

Para Durkheim os indivíduos não seriam nem ao menos a origem das causas dos fenómenos a serem estudados pela sociologia; o objeto desta, o fato social, teria como causa um fenómeno antecedente que o produziu; é a estrutura social sua causa. Um fato social só pode ser explicado por outro fato social, por meio da busca no meio social de um motor da evolução coletiva. Pode-se concluir essa rápida análise da relação entre indivíduo e sociedade na teoria durkheimiana pela citação de uma passagem na qual percebe-se a diferença de composição das naturezas sociais e individuais:

Dir-se-á porém que, como a sociedade é formada exclusivamente de indivíduos, a origem primordial dos fenómenos sociológicos não pode deixar de ser psicológica. Com esse raciocínio pode-se com igual facilidade afirmar que os fenómenos biológicos são explicáveis, analiticamente, pelos fenómenos inorgânicos. Com efeito, é certo que na célula viva só há moléculas de matéria bruta. Contudo, elas estão associadas, e é esta associação que causa os novos fenómenos que caracterizam a vida, e que não podemos localizar, nem mesmo em germe, em nenhum dos elementos associados. É que o todo não é idêntico à soma de suas partes; o todo é alguma coisa diferente e a suas propriedades não são iguais às das partes que o compõem. A associação não é, portanto, como já se pensou algumas vezes, um fenómeno em si mesmo infecundo, que consista apenas em relações externas de fatos conhecidos e propriedades identificadas. Não será ela, ao contrário, a fonte de todas as atividades que se produziram sucessivamente durante a evolução geral das coisas? Que diferença há entre os organismos inferiores e os outros, entre o ser vivo organizado e o simples plastídio, entre este e as moléculas inorgânicas que o compõem, a não ser diferenças de associação? Em

sociedade, denominada “deserabilidade” – foi também tratado por Durkheim em *Sociologia e filosofia* (notadamente no segundo capítulo, *Determinação do fato moral*). A passagem acima também faz menção a desdobramentos da teoria durkheimiana no campo da educação, entendida pelo autor como a instância responsável por transformar coerção em hábito (Cf. *Educação e Sociologia*).

última análise, todos estes seres se compõem de elementos da mesma natureza; elementos que se encontram às vezes justapostos, às vezes associados de uma maneira, outras vezes de modo diferente. Temos mesmo o direito de perguntar se esta lei não penetra no mundo mineral, e se as diferenças que separam os corpos inorgânicos não têm a mesma origem. Em virtude deste princípio, a sociedade não é a mera soma de indivíduos, mas o sistema formado pela sua associação representa uma realidade específica, com características próprias. Sem dúvida nada pode haver de coletivo sem consciência particulares. Esta condição necessária, porém, não é suficiente. É preciso, além disso, que as consciências se associem e se combinem, e se combinem de determinada maneira. Dessa combinação resulta a vida social; assim, é essa combinação que a explica. Juntando-se, penetrando-se, fundindo-se, as almas individuais dão vida a um ser, ser psíquico se preferirmos, que constitui porém uma individualidade psíquica de gênero novo. É portanto na natureza desta individualidade, e não na das unidades que a compõem, que é preciso ir buscar as causas próximas e determinantes dos fatos que se produzem. O grupo pensa, sente, age de modo completamente diferente daquilo que fariam os membros, se estes estivessem isolados. Assim, se partirmos destes últimos não poderemos compreender o que acontece no grupo. Numa palavra, há, entre a psicologia e a sociologia, a mesma solução de continuidade que encontramos entre a biologia e as ciências psicoquímicas (Durkheim, *op cit* , 1995, p. 89-90).

De maneira completamente diferente, Max Weber, visando também dotar de maior cientificidade a sociologia – tal como Durkheim –, tece críticas ferrenhas às explicações holistas da realidade social. Cabe ao cientista social, de acordo com ele, voltar-se às ações e não às estruturas. Vejamos como argumenta – com muita clareza – Weber (2000):

Sociologia (no sentido aqui entendido desta palavra empregada com tantos significados diversos) significa: uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos. Por “ação” entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento dos outros, orientando-se por este em seu curso (p.3).

Weber, além de enfatizar a função da interação já na própria definição de social, recusa-se a considerar a sociedade como uma entidade, uma totalidade unificada e funcional. O social só pode ser entendido por meio da atividade humana dotada de um sentido subjetivo e orientada pelo comportamento do outro. As estruturas não teriam,

segundo ele, existência separada; ao contrário, seriam dependentes dos sistemas de ação, “para a interpretação compreensível das ações pela Sociologia”, essas estruturas sociais (como Estado, cooperativa, empresas, instituições, sociedades por ações etc..) “nada mais são do que desenvolvimentos e concatenações de ações específicas de pessoas *individuais*, pois só estas são portadoras compreensíveis para nós de ações orientadas por um sentido” (Ibidem, p. 9). Desta forma, compreende-se que para Weber o todo só pode ser explicado pelas suas partes constituintes; a sociedade só é apreensível pelo modo como os indivíduos atribuem sentido às suas ações, que são levadas a cabo tendo em vista os outros a elas relacionados. Como diz ele: “ação como orientação compreensível pelo sentido do próprio comportamento sempre existe para nós unicamente na forma de comportamento de um ou vários *indivíduos*”. É assim que Weber tipifica sistematicamente quatro tipos de ação humana: tradicional, afetiva, racional com relação a valores e racional com relação a fins. A observação das ações humanas, além de levar em conta – compreensivamente - o sentido atribuído pelos agentes à suas ações, visa, como explica a seguir o professor Cohn (2003), estabelecer regularidades:

(...) a compreensão envolve, antes de qualquer suposta “evidência imediata”, dois recursos analíticos fundamentais: o acesso a um conhecimento “nomológico”, referente a regularidades observáveis de conduta dos agentes, e a construção de tipos. Ambos esses recursos, por sua vez, envolvem a consideração por valores, como princípios últimos orientadores da conduta: no primeiro caso, porque a observação de regularidades da conduta implica considerar as linhas alternativas de ação abertas para os sujeitos pelos valores vigentes no contexto em que agem; no segundo, porque é com referência a valores determinados, vigentes para o pesquisador, que se despertará o interesse pela busca de nexos causais entre os fenômenos (p.122).

Apesar da ênfase colocada nos indivíduos - em vez de priorizar o todo, a sociedade, como o fizeram Marx e Durkheim, conforme demonstrado acima -, Weber é também enfático ao afirmar a preponderância da Sociologia sobre a Psicologia: “(...) é errôneo considerar como fundamento ‘último’ da Sociologia Compreensiva alguma ‘psicologia’”. Weber prossegue indicando as confusões de conceituação da psicologia (em termos de métodos e objetos) enquanto disciplina científica; afirma que “(...) em termos gerais, as relações que a Sociologia tem com a Psicologia *não* são mais íntimas do que as que tem com todas as outras ciências (...)”, uma vez que “não é coisa ‘psíquica’ o *sentido* de um

exemplo aritmético que alguém tenha em mente”. Afinal, a “consideração racional de uma pessoa sobre se determinada ação é proveitosa ou não para determinados interesses dados, em vista das conseqüências a serem esperadas, e a decisão resultante são coisas cuja compreensão nem por um fio é facilitada por considerações psicológicas” (Weber, *op cit*, 2000, p.12). Como afirma Cohn (2003):

Definitivamente, e isso nunca será demais enfatizado, a compreensão não diz respeito às personalidades dos agentes, muito menos a quaisquer “vivências”, mas às suas ações. A Weber não interessa a *vivência* dos sujeitos, mas sua *experiência*. Vale dizer, também não lhe interessam suas ações de per si, mas sim o estabelecimento de nexos causais entre várias ações do mesmo agente (típico) ou entre as ações de vários sujeitos diversos, num mesmo contexto (p.123).

Conforme Claude Dubar, em *A socialização*, Piaget teria sido o primeiro autor de língua francesa (pois a tradição alemã parte de outra concepção de socialização, como encontrada nas idéias de Simmel) a questionar explicitamente e propor uma superação entre a oposição entre “individualismo” (a partir da psicologia genética) e “holismo” (via sociologia positiva). Baseado em suas observações e estudos sobre as crianças, o pensador suíço critica a concepção “holista” do social que teria, segundo ele, levado Durkheim a enfatizar as relações de coerção – em detrimento das possibilidades de cooperação – e, por conseguinte, conceber a socialização como ação das instituições responsáveis pela inculcação de maneiras de ser, agir e pensar em “seres passivos e egoístas”. Os estudos culturais da antropologia norte-americana demonstraram que, ao contrário, assim como processos tidos como universais seriam na realidade relativos, uma teoria geral da socialização das crianças seria um “mito”: “a socialização como **aprendizagem** da cultura de um grupo é tão diversa quanto as próprias culturas” (Dubar, 2005, p. XV, grifos do autor).

Como resposta, conforme indica ainda Dubar, as teorias funcionalistas – sobretudo a parsoniana – propõem-se a superar esta concepção de variação das instituições e práticas de socialização constatada empiricamente por meio da idéia de que a sobrevivência das sociedades está atrelada à necessidade de garantia da concomitância entre reprodução das próprias cultura e estrutura social, assegurando a “**interiorização** das funções sociais vitais pelas crianças ao longo de sua socialização, primeiramente na família, depois na escola e

enfim no mercado de trabalho” (Ibidem, p. XVI, grifos do autor). Esta perspectiva entra em colapso quando se desnuda sua incapacidade de pensar as transformações via movimentos sociais e a ancoragem em relações de dominação causadoras da desigualdade social constatada e contestada por eles. Conforme Dubar:

Essas formas de dominação são produzidas e reproduzidas por instituições de socialização (a família, a escola, as forças armadas, as Igrejas, as grandes empresas etc..) que perdem, assim, sua legitimidade “natural” e seu caráter “consensual”. Desse modo, desenvolvem-se teorias “críticas” da socialização, principalmente “marxistas” e “estruturalistas”, que fazem dela o mecanismo de reprodução da dominação social, da dominação de classe particularmente (Ibidem, p. XVI).

Dubar indica, ainda, a teoria de Bourdieu, como constituição de uma das versões mais conhecidas desta vertente crítica, que percebe a existência da dominação tanto no plano institucional (o sistema de ensino seria vislumbrado como “aparelho de imposição simbólica da cultura burguesa legitimando a reprodução das desigualdades sociais”), quanto no individual (composto pelo *habitus* de classe **incorporados** durante a socialização, “processo de impregnação das condutas pelas condições sociais (...) ajustamento das condutas aos destinos mais prováveis, assegurando assim subjetivamente a reprodução legítima das posições de origem” (Ibidem, p. XVII).

Destarte, Bourdieu (2004; 2005) dialoga – além da tradição filosófica, especialmente aquela oriunda do projeto crítico kantiano, nomeadamente os desdobramentos da fenomenologia de Husserl, a saber: Sartre, Merleau-Ponty e Heidegger - com essas duas correntes da sociologia clássica (a vertente objetivista estava, em seu tempo, fortemente marcada pelo estruturalismo), propondo uma resolução do dilema pela via da síntese. Nem estrutura objetiva sem ação, nem ação liberta de qualquer amarra estrutural; a saída apontada – designada de praxiologia – visa apreender um duplo processo de interiorização e exteriorização. Para sair – e superar – a referida dicotomia entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social (ou seja, entre estrutura e a prática), Bourdieu “rebatizou” o termo *habitus*⁶⁶ como um princípio de produção, incorporado nos próprios sujeitos, operando as disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio

⁶⁶ Anteriormente utilizado pelos escolásticos no sentido de aprendizado passado, “como disposição estável para se operar numa determinada direção; através da repetição criava-se, assim, uma certa conaturabilidade entre sujeito e objeto no sentido de que o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada”. (Ortiz, 1983, p. 14).

social dos sujeitos como um sistema predisposto a funcionar como estrutura estruturante, ou seja, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. Esse princípio daria conta de explicar como a forma de perceber a apreciar o mundo, preferências, gostos e aspirações dos indivíduos estariam de antemão orientadas (porque nem os sujeitos agiriam de forma autônoma, por orientarem-se de acordo com sua localização na estrutura social, nem as estruturas determinariam suas ações, pois eles mesmos internalizariam essas estruturas sociais que não determinam, mas orientam a reestruturação do mundo por parte dos sujeitos). Diz Bourdieu (1983):

(...) a recusa das teorias mecanicistas não implica, de modo algum – como quer a alternativa inevitável do objetivismo e do subjetivismo – conceder a um livre-arbítrio criador o poder livre e arbitrário de, no instante, constituir o sentido da situação ao projetar os fins que visam transformar esse sentido; nem, por outro lado, reduzir intenções objetivas e significações constituídas de ações e obras humanas a intenções conscientes e deliberadas de seus autores. A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em seu imediatismo pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos dialeticamente produzidas por esses resultados. Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas, o *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção: só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura*, que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura. Se o *habitus* pode funcionar enquanto operador que efetua praticamente a ação de colocar em relação esses dois sistemas de relação na e pela produção da prática, é porque ele é história feita natureza, isto é, negada enquanto tal porque realizada numa segunda natureza (p.65).

Embora o *habitus* não seja uma estrutura inata, acaba funcionando como uma categoria *a priori* – no sentido kantiano, como abordar-se-á a seguir –, determinando as apreensões e práticas subseqüentes à sua formação. Bourdieu, em diversos momentos, como em *Meditações Pascalianas* (Idem, 2001, p. 189), tentou esclarecer o caráter não mecânico, não determinista⁶⁷ do *habitus*; no entanto a plasticidade e flexibilidade desta categoria não passa de mera revisão; como, nas *Meditações Pascalianas*, Bourdieu (2001) pensa sobre a possibilidade de mudança do *habitus*:

Os *habitus* mudam sem cessar em função das novas experiências. As disposições são submetidas a uma espécie de revisão permanente, mas que não é jamais radical, pelo fato de que ela se opera a partir de premissas instituídas no estado anterior. Elas se caracterizam por uma combinação de constância e variação que varia segundo os indivíduos e seu nível de plasticidade ou de rigidez: se, para retomar a distinção de Piaget a propósito da inteligência, a adaptação importa muito, há relação a *habitus* rígidos, fechados sobre si e muito íntegros (como ocorre com os velhos), se é a acomodação, o *habitus* se dissolve no oportunismo de uma espécie de sorte de *mens momentanea*, incapaz de encontrar o mundo e de ter um sentimento íntegro de si (p. 231-2).

Duas observações podem ser feitas: a primeira diz respeito à transcendência do campo habitual da sociologia clássica – tal qual nos esforçamos para apresentar aqui breve

⁶⁷ Essas disposições portadoras da história individual e coletiva são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais de tal forma que os indivíduos por vezes ignoram sua existência. Opera como uma segunda natureza, uma rotina (corporal e mentalmente inconsciente), que permite agir sem pensar. O *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. É condicionante e é condicionador das nossas ações sem, no entanto, designar simplesmente um condicionamento; são estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e, concomitantemente, são estruturantes (geradores de práticas e representações). Por serem inconscientes e possuírem uma dinâmica autônoma (não supõem uma direção consciente nas duas transformações, de acordo com *Le Sens Pratique*, p. 88-9) os *habitus* funcionam engendrando e sendo engendrados pela lógica do campo social. Conforme Bourdieu diz em *Coisas Ditas* (2004), o *habitus* permite agir em uma determinada situação sem necessidade de cálculo racional (economiza a reflexão), sem ter um objetivo específico dos fins a se atingir, compondo, assim, “um princípio de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção”. Bourdieu chega mesmo a reconhecer que por ser o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências o *habitus* não se apresentaria, portanto, como um destino: preservaria uma certa margem de liberdade (relativa às regras dominantes no campo em que se insere) ao agente. Ele contém as potencialidades objetivas, associadas à trajetória da existência social dos indivíduos, que tendem a se atualizar, isto é, são reversíveis e podem ser aprendidas. Em *Razões Práticas*, Bourdieu caracteriza os indivíduos como agentes – uma vez que atuam e sabem serem dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (Bourdieu, 1996, p. 44) – cujo *habitus* (como em *Coisas Ditas*) incorporado pelos agentes sociais, indivíduos ou grupos, poderia variar (ainda que apenas no tempo e no espaço). Mais à frente, no mesmo texto, Bourdieu alega que durante a vida (“do berço ao túmulo”) absorvemos (reestruturamos) nossos *habitus*, condicionando as aquisições mais novas pela mais antigas: “Percebemos, pensamos e agimos dentro da estreita liberdade, dada pela lógica do campo e da situação que nele ocupamos”. (p.36-7).

introdução -, a formação psicológica – constituição do *habitus* – entrou definitivamente no cenário sociológico⁶⁸; a segunda diz respeito à determinação identitária presente na chamada socialização primária. O sociólogo francês Bernard Lahire (2002)⁶⁹, coloca essa noção de *habitus* em suspeição ao pensar que esse social sob sua forma incorporada, (“o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e “detestações”, de modos de perceber, pensar e sentir”. p. 45.) resultou em um conceito inaplicável às complexidades da sociedade ocidental contemporânea.

Como explica Lahire em *O homem plural*, Bourdieu recriou, em *Le Déracinement*, o conceito de *habitus* para analisar como os indivíduos formados no modelo de sociedade camponesa argelina tradicional colocavam em prática maneiras de pensar e de agir diferentes (geralmente contraditórias) no interior de contextos sociais diferentes (universo familiar e universo do colono), operacionalizando uma língua (por um lado o o *sabir*, miscelânea de árabe, francês, espanhol e italiano, falado em partes do norte da África e do Oriente Médio; e de outro, o francês) conforme a situação e os interlocutores. Lahire aponta os problemas vindouros da adoção de um conceito elaborado a partir da análise de sociedades fracamente diferenciadas (coletividades pré-capitalistas, com baixo desenvolvimento da divisão do trabalho e da diferenciação social, nas quais a baixa demografia e o interconhecimento forte possibilitaria um controle maior de um indivíduo por e para outros) em estudos de sociedades marcadamente diferenciadas, nas quais os atores seriam muito mais diferenciados entre si também internamente (Cf. Lahire, 2002, p. 27). As sociedades pré-capitalistas tendiam a apresentar estabilidade e durabilidade de modelos de socialização que dificilmente sofreriam concorrência ou contraposição; enquanto nas sociedades contemporâneas a socialização recebe influência de instâncias (escolas, igrejas, meios de comunicação, grupo de amigos etc..) em forte concorrência. Como afirma Dubar, em *A socialização*, ao retomar os conceitos centrais de Ferdinand Tönnies, elaborados em *Comunidade e Sociedade*, a noção de *habitus* presente na obra de Bourdieu está de acordo com uma forma de socialização dita comunitária, perdendo

⁶⁸ Pode-se aqui certamente nos referir aos vários estudos sobre rendimentos escolares possibilitados pela categoria de *habitus*.

⁶⁹ Segundo o qual, em entrevista concedida em 2004 a SETTON, *Minhas próprias interrogações são originárias da superação crítica (empírica e teórica) da teoria do habitus*.

eficácia explicativa na sociedade contemporânea, na qual vige a socialização societária. Essa forma de socialização é – diferentemente da anterior – mais aberta (a influências externas ao grupo primário) e flexível (Cf. Bauman, 2005; Dubar, 2007; Giddens, 2002).

Em estudos de grandes categorias coletivas, como as classes sociais, a aplicação do conceito é, aparentemente, funcional; o que não ocorre na observação do “social individualizado” (“o modo como indivíduos concretos lidam com múltiplas e, em parte, incoerentes influências sociais e as utilizam em suas ações práticas”. Nogueira, 2003, p. 73).

A partir do axioma erigido por Danilo Martuccelli e François De Singly, em *Les Sociologies de l'individu*, de que toda sociologia do indivíduo estaria inevitavelmente ancorada ao postulado da mudança histórica referente à passagem de sociedades no seio das quais a figura do indivíduo contaria pouco rumo a sociedades no seio das quais o lugar reservado ao indivíduo é importante, causa inclusive da utilização de outros termos para designar a sociedade (Cf. Martuccelli & Dubet, p. 12, 2009), percebe-se a importância de proceder reflexão semelhante àquela empreendida outrora – justamente no período ao qual a transformação acima se refere – na diferenciação que Ferdinand Tönnies faz entre comunidade e sociedade em seu livro publicado em 1887.

Assim, não é somente pela pretensão de síntese que a obra de Bourdieu ocupa uma posição particular nas análises sociológicas das sociedades modernas. Diferentemente de muitos outros sociólogos, como relembra Martuccelli em uma análise sobre a maneira pela qual o sociólogo francês aborda a Modernidade (termo pouco utilizado por Bourdieu, como observa Martuccelli, pois ele preferia designar as sociedades tradicionais como *sociedades pouco diferenciadas* ou *pré-capitalistas*, enquanto utilizava o termo *sociedades altamente diferenciadas* para classificar as sociedades modernas) em seu trabalho, Bourdieu acredita poder observar no coração mesmo das sociedades modernas aquilo que muito se considerou próprio das sociedades tradicionais, a saber, a manutenção de uma correspondência estreita entre as situações sociais e as atitudes dos agentes. É assim que uma das maiores noções recriadas por ele, e a pretensão mesma de seu projeto intelectual, visa a evidenciar os modelos de análise trans-históricas, um modo de pensamento relacional que pudesse ser aplicado, estruturalmente, a diversas sociedades e períodos, como ele mesmo afirmara em *Réponses*, quando comentava as críticas incidentes sobre sua obra seminal *A distinção* e a

Homo academicus (sobretudo a acusação de ser estudo por demais pontual, tanto ao contexto francês, quanto àquele período particular, produzindo, então, dados datados): “o objetivo da pesquisa é descobrir invariantes trans-históricas ou conjuntos de relações entre estruturas relativamente estáveis e duráveis” (Cf. Martuccelli, 1999, p. 109). Ainda nesta entrevista concedida ao discípulo Loïc Wacquant, Bourdieu responde:

Aqueles que rejeitam minhas análises como sendo puramente francesas (cada vez que eu venho aos EUA, encontro alguém para me dizer que ‘na cultura de massa da América, o gosto não se diferencia segundo as posições de classe’ proposta de *faculty club* a que os trabalhos de DiMaggio e Useem (1978) fizeram justiça) não percebem que os resultados obtidos são menos importantes por si-mesmos que o processo segundo o qual eles são obtidos. As ‘teorias’ são programas de pesquisa que clamam não pelo debate teórico, mas pela implementação prática capaz de refutá-las ou de generalizá-las, ou, melhor, de especificar ou diferenciar sua pretensão à generalidade. Husserl ensinava que se deve imergir no particular para nele descobrir a invariância, e Koyré, que seguiu os cursos de Husserl, mostrou que Galileu não teve pretensão de repetir indefinidamente a experiência do plano inclinado para construir o modelo da queda dos corpos. Um caso particular bem construído deixa de ser particular (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 56-7).

Ainda a este respeito, Bourdieu comenta na conferência proferida na Universidade de Todai em 1989 e convertida no artigo *Espaço social e espaço simbólico* que falar sobre a França (país que conhece bem não porque nasceu lá ou por falar sua língua, mas por ser o objeto de muitas de suas pesquisas) não é deixar de falar sobre Japão, EUA, Alemanha etc.; a apresentação do modelo de espaço social e de espaço simbólico por ele construído “a propósito do caso particular da França” tem pretensão de universalidade, pois parte de uma pesquisa “inseparavelmente teórica e empírica” que mobiliza grande gama de “métodos quantitativos e qualitativos, estatísticos e etnográficos, macrossociológicos e microssociológicos [...] de observação e de avaliação” para abordar um objeto localizado espaço e temporalmente: a sociedade francesa dos anos 70. Como afirma Bourdieu:

De fato, todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis.

Concretamente, isso quer dizer que uma análise do espaço social como a que proponho, a partir do caso da França dos anos 70, é da história comparada, que se interessa pelo presente, ou da antropologia comparativa, que se interessa por uma determinada região cultural, e cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada.

Estou convencido de que, ainda que tenha toda a aparência de etnocentrismo, a proposta de aplicar a um outro mundo social um modelo construído de acordo com essa lógica é, sem dúvida, mais respeitosa em relação às realidades históricas (e das pessoas) e, sobretudo, cientificamente mais fecundo do que o interesse que tem o curioso pelos exotismos, pelas particularidades aparentes, já que ele atribui prioridade às diferenças pitorescas (penso, por exemplo, no que diz e se escreve, no caso do Japão, sobre a “cultura do prazer”). O pesquisador, ao mesmo tempo mais modesto e mais ambicioso do que o curioso pelos exotismos, objetiva apreender estruturas e mecanismos que, ainda que por razões diferentes, escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção do espaço social ou os mecanismos de reprodução desse espaço e que ele acha que pode representar em um modelo que tem a pretensão de *validade universal*. Ele pode, assim, indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas – ou das “almas” –, mas nas particularidades de *histórias coletivas* diferentes (Bourdieu, 1996, p. 15).

No capítulo dedicado à análise da abordagem da Modernidade empreendida por Bourdieu, Martuccelli considera que é fácil reparar na presença de uma distinção essencial entre as sociedades pouco diferenciadas e as sociedades altamente diferenciadas, classificação que segue de perto a narrativa das sociedades modernas lentamente forjadas na filiação da matriz da diferenciação social na obra do sociólogo francês (Martuccelli, 1999, pp. 109-110). Ilustra esta afirmação com uma passagem presente em *Razões Práticas*:

A evolução das sociedades tende a fazer aparecer universos (aquilo que eu chamo de campos) que possuem leis próprias, que são autônomas [...]. Tem-se assim universos sociais com uma lei fundamental, um *nomos* independente daquele de outros universos, que são *auto-nomos*, que avaliam aquilo que ali se faz, os embates então disputados, segundo princípios e critérios irredutíveis àqueles de outros universos” (Bourdieu, 1987, p. 147).

Ao identificar que é a partir da diferenciação social que deriva a preocupação essencial de Bourdieu, Martuccelli considera que o estabelecimento de um princípio de dominação que atravesse diferentes campos historicamente constituídos, mostrando a forte

adequação entre as exigências de cada campo, as posições sociais ocupadas e as disposições individuais forma um duplo princípio de integração da sociedade moderna, pelo alto, através da noção de campo de poder, e por baixo, graças à correspondência entre campo e *habitus*, visando a produção de uma análise materialista da vida social, que respeita e mesmo acentua seu caráter propriamente simbólico. Martuccelli retoma a intenção declarada de Bourdieu (como presente, por exemplo, em *Razões Práticas*, 1987, p. 149) de superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo – entre outras –, aliás, é contra várias dicotomias que Bourdieu construiu seu trabalho – para afirmar que “poucos autores se esforçaram tanto quanto Bourdieu para negar a existência prática da distância matricial própria à modernidade”. Ainda segundo Martuccelli, em releitura das *Meditações Pascalianas*, esta distância matricial própria à modernidade seria encarada por Bourdieu como pertencente à escolástica – detentora de um olhar indiferente aos contextos e aos fins práticos, de uma independência ao que concernem todas as determinações que não se adquirem e não se exercem a não ser na e pela distância efetiva em relação à necessidade econômica e social. Justamente para se opor à distância matricial própria à modernidade, Bourdieu teria sido levado, segundo Martuccelli, a

colocar no centro de sua visão social um modelo quase ideal, e quase imemorial, de correspondência entre as posições sociais e as disposições individuais. A principal estratégia intelectual de Bourdieu encontra-se assim na origem mesmo de seu pensamento. É aqui que ele confunde o recorte fundador próprio à sociologia entre a comunidade e a sociedade, um passado homogêneo e um presente estilhaçado. Ao contrário, Bourdieu, ao transformar a distância matricial em problemática intelectual, pode se apoiar sobre uma correspondência estreita entre o agente e as situações, sobre sua cumplicidade ontológica, e fazer deste acordo o princípio de funcionamento normal de todas as sociedades (Martuccelli, 1999, p.111).

Danilo Martuccelli percebe ainda neste livro – em consonância com as considerações do historiador Michel de Certeau, de acordo com o qual Bourdieu não abandonara jamais a casa kabila e suas homologias entre disposições e posições como centro irradiador de sua visão sociológica (para Martuccelli, Certeau teria razão de sublinhar sua importância enquanto modelo quase normativo de adequação entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, compartilhando com o historiador a consideração de que a análise sobre a casa kabila realizada por Bourdieu permaneceria

inscrita, ainda, no modo de pensamento estruturalista, apesar de alguns aspectos dos conceitos que o autor refinará posteriormente; tal afirmação pode ser corroborada pela leitura do trecho anexo ao *Le Sens Pratique, La maison ou le monde renversé*, no qual Bourdieu apresenta a organização da casa kabila segundo homologias com elementos desta cultura) – a operação efetuada por Bourdieu, que “transforma a ligação estreita entre o agente e a situação que descobre nas sociedades pouco diferenciadas em modelo universal da prática humana graças a qual ele se esforça para explicar a vida social”. Justifica sua interpretação a partir da retomada de alguns trechos de *Coisas Ditas* nos quais o próprio Bourdieu explicita que “A maioria dos conceitos em torno dos quais foram organizados os trabalhos de sociologia da educação e da cultura que eu realizei ou orientei [...] nasceram de uma generalização das aquisições dos trabalhos etnológicos e sociológicos que eu realizei na Argélia” (Bourdieu, 1987, p. 34).

Embora compreenda que Bourdieu opera uma importante diferenciação entre os dois tipos sociais acima mencionados – diferenciando as sociedades “tradicionais” das “modernas” pela prevalência naquelas de capital simbólico e nestas de capital econômico, pela transformação do modo de dominação de um capital simbólico difuso, ancorado no reconhecimento coletivo, rumo à codificação garantida pelo Estado burocratizado, responsável pela *construção das categorias oficiais* estruturantes das populações e dos espíritos e, por fim, uma outra que (Cf. Bourdieu, 1972; 1987). Referindo-se ao próprio posicionamento do sociólogo francês outrora expresso nas *Razões Práticas*, Martuccelli sintetiza:

Dito de forma clara: o recorte essencial para Bourdieu não se passa entre a tradição e a modernidade, mas entre situações marcadas por um ajustamento estreito entre as atitudes e posições com as situações nas quais, ao contrário, prima um desacordo. Assim, a representação que ele faz sobre a tradição é aquela de um universo onde existe um forte acordo entre as atitudes subjetivas e as estruturas sociais, mas esta correspondência, que a maioria dos sociólogos localizam em um passado superado, Bourdieu se esforça por mostrá-la em funcionamento no seio mesmo das sociedades modernas. Aqueles que afirmam que seu sistema não chega a explicar a mudança estão certamente enganados. Bourdieu não nega o movimento inerente à modernidade. Ele o faz mesmo, com a idéia de uma diferenciação crescente dos campos sociais, um de seus objetos preferidos de análise. Mas a consideração prática deste movimento não tem outra função além da reafirmação da presença, no seio das sociedades altamente diferenciadas, da indiferenciação entre as atitudes e as estruturas (Martuccelli, 1999, p. 112).

Apesar das “pretensões analiticamente prescritivas” do modelo de análise relacional de Bourdieu, Martuccelli detecta um resíduo substancialista no pensamento do sociólogo francês. Considerando que o fundamento da abordagem sociológica de Bourdieu é a representação da regularidade fundamental das práticas sociais, Martuccelli entende que a obra deste autor pode ser lida como um “conflito entre a afirmação intelectual da correspondência prática entre as posições e as disposições e, muito mais freqüentemente que sua concepção não o permite conceber, a descoberta prática do desacordo entre os lugares e os agentes” (Ibidem, p.114).

Martuccelli considera portanto que a imagem da modernidade que se forja então através desta obra é menos daquela de correspondências historicamente transitórias e topologicamente circunscritas, pois “uma parte da sedução da obra provém aliás de sua capacidade de localizar um número crescente de decalagens, sempre pela manutenção da ênfase bem-fundamentada da noção de habitus”.

Em franca referência à abordagem bourdieusiana, Martuccelli, em outra obra, na qual defende a necessidade de se estudar os processos que levam os indivíduos a se tornarem indivíduos, argumenta que toda a sociologia se fundaria sobre um tipo de inteligência que é mais posicional que relacional, donde a correspondência entre as posições e os indivíduos na modernidade só seria analiticamente operacional através de sua profunda convertibilidade, pois “os atores nunca falaram a língua dos analistas, mas os analistas interpretam a vida social com ajuda dos conceitos de espaços posicionais, que não estão nunca em ruptura radical com a experiência social dos atores” (Martuccelli, 2002, p. 16). Uma vez que o significado e a trajetória das ações seriam deduzidos da posição – e da função – ocupada pelo indivíduo no seio de um domínio social previamente constituído, e que suas atitudes e condutas seriam interdependentes (teriam tendência a se reproduzirem), os espaços sociais seriam estruturados – relacionalmente – de tal forma que o indivíduo estaria sendo produzido por um conjunto de forças que modelaria sua conduta, ou como um suporte, ou como um estrategista da estrutura. A ordem social deveria ser, portanto, buscada para além dos indivíduos, na existência de um domínio constituído de práticas, rompendo assim com a auto-explicação impregnada de senso-comum por parte dos indivíduos na elaboração de uma teoria explicativa sobre suas condutas que lhes

ultrapassasse. Associando a perspectiva de Bourdieu a outras formas de determinismo, Martuccelli afirma que:

nestes dois casos, as condutas constitutivas do indivíduo são formadas, apreendidas e deformadas pelos agenciamentos próprios às estruturas, geralmente invisíveis pelos próprios indivíduos, mas estruturando suas ações. O indivíduo não é assim absolutamente destacável do pano-de-fundo que explica sua conduta. Este se estabelece nos equilíbrios de tensões, ao meio de conexões mais ou menos visíveis, cujos efeitos são entretanto sempre reais. Dito de outro modo, os indivíduos são percebidos como o fruto de um entrelaçamento de forças que agem em função da estrutura de relações sociais em operação (Ibidem, p. 17).

A leitura posicional, portanto, inevitavelmente deixa escapar uma parte do vivido individual; como o sentido sempre é dado/entendido em conjunto, em bloco, todas as dificuldades dos atores são lidas como crise, sofrimento, perda de sentido, desorientação, clivagem – os textos recentes de Bourdieu, por exemplo, trouxeram a novidade do *habitus clivado*, fenômeno expressivo desta inadequação prática entre posição na estrutura durante a formação do *habitus* e situação vivida pelo ator, que não pode/consegue/quer ativar aquelas disposições: “ao adotar este ponto de vista unidimensional, a sociologia se arrisca cada vez mais a exercer a mais formidáveis das violências simbólicas consentidas aos intelectuais, aquela de impor, com toda impunidade interpretativa, um “sentido” à conduta alheia” (Ibidem, p.23). Este sentido contradiz os testemunhos dos atores, mas estaria baseado na noção de transposição de disposições para além das situações corporais iniciais que as engendraram:

É a transposição das disposições, para além de seu contexto inicial de formação, que permite de instaurá-las justamente em invariantes de ação. Os esquemas de ação são assim de uma só vez naturalizados (uma vez que incorporados nos corpos dos indivíduos) e formalizados (uma vez que destacados dos contextos originais) (Ibidem, pp. 172-3).

A estreita relação entre *habitus* e campos, possibilitaria, portanto, ao disposicionalismo estabelecer um sistema dinâmico entre posição, disposição, transposição, situação e ação, tornando o indivíduo um agente que tenderia a buscar contextos parelhos àquelas características que o grupo de origem lhe forneceu. As observações microsociológicas, no entanto, permitem perceber que os desacordos podem ser mais

constantes do que se poderia querer, que as ações não se desenrolam tão “eficazmente” de acordo com a origem dos atores, que o mundo é mais complexo. Infelizmente:

a natureza real e fortemente problemática das fricções e das resistências sociais é insuficientemente colocada em relevo, talvez até mesmo ocultada, porque limitada somente aos casos de encontros imediatamente problemáticos entre um ator e uma situação inédita, aqui onde, de uma maneira ou de outra, supõe-se a incompatibilidade entre o passado-social-encarnado do indivíduo e seu espaço de ação-social presente (Ibidem, p. 175).

Para dar conta desta necessidade de ampliação – seja da pluralidade de formação, que se daria tanto pela formação dos indivíduos face agências socializadoras diversas, constituindo pois *habitus híbridos*, como o quer, por exemplo Setton (2008) – do escopo da visão acerca dos móveis das ações, sem precisar abrir mão da relação mediada – ou imediata – entre condicionamentos sociais exteriores (sistema engendrado no passado) e a subjetividade (expressa pelas ações) dos sujeitos, a utilização da noção de *habitus individual* (presente em *Le Sens Pratique*, mas com finalidade de argumentar que as características sociais estariam atravessadas em um suporte específico, um indivíduo da espécie formado por um grupo, para reproduzir o grupo) visa retirar o caráter determinista - “*habitus* não é destino”, “é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente”, “*habitus* é uma matriz cultural que predispões os indivíduos a fazerem suas escolhas”, expressões de Setton (2002) que diminuem a carga de limitação de liberdade dos indivíduos – inerente a esta concepção, abrindo margens de auto-determinação ao próprio indivíduo, a partir do diálogo com as coerções estruturais advindas do posicionamento de origem. Justamente por conceber esta noção a partir do exemplo do desajustamento vivenciado pelos argelinos deslocados espaço e culturalmente, alguns vislumbram na teoria do Bourdieu uma abertura que permite atribuir ao *habitus* um significado diverso da sedimentação e imutabilidade da memória, por atribuir a ele, sobretudo pela alegação de Bourdieu de que “identidades” diferentes seriam consequência lógica da diversidade tanto das situações vividas, quanto de sua ordenação: “exclui-se que todos os membros da mesma classe (ou mesmo dois entre eles) tenham feito as mesmas experiências e na mesma ordem” (Bourdieu, 1980, pp. 101-2). Além da distinção entre

habitus de classe e *habitus* individual seria ainda possível perceber que “o princípio das diferenças entre *habitus* individuais reside na singularidade das trajetórias sociais, às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis uns aos outros: o *habitus* realiza uma integração única” (Ibidem). A este respeito, da relativização da importância da posição – aspecto coletivo – ocupada pelo indivíduo e portada por ele, a apresentação realizada por Corcuff (2003), sobretudo na terceira parte intitulada *La sociologie de Bourdieu aux prises avec la singularité individuelle* (pp. 51-66), ou, ainda, na versão – apesar de anterior – aumentada desta discussão no artigo *Le collectif au défi du singulier: en partant de l’habitus* (Corcuff, 1999, pp. 95-120), referência que me parece ser a principal desta ponderação nos trabalhos nacionais a respeito, indica que há, de fato, que se considerar o aspecto individual da constituição desta estrutura estruturada e estruturante, ao mesmo tempo que sublinha a irredutibilidade do *habitus* aos esquemas coletivos:

Singularidade, irredutibilidade, unicidade: o *habitus* não é portanto somente o rolocompressor do coletivo contra o singular, mesmo se a novidade da problematização é enquadrada pelas precisões que limitam o seu alcance. Assim, quando Pierre Bourdieu escreveu que “cada sistema de disposições individual é uma variante estrutural dos outros” ou que “o estilo pessoal” não constitui “que um *ecart* em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe” [p. 101]. Se, para além dessas hesitações face a uma interrogação positiva sobre a singularidade (aquilo a que ela se remete) e não mais somente negativa (a crítica das ilusões que lhe estariam associadas), centra-se sua atenção sobre a força paradoxal do caminho assim esboçado, o *habitus* se torna portador de um formidável desafio: pensar o coletivo e o singular, o coletivo no singular, através de um verdadeiro *singular coletivo*. Cada um de nós remeteria, caso seja seguida esta tendência teórica, a uma singularidade feita de coletivo, “a singularidade do “mim-mesmo” se forjando nas e pelas relações sociais” [Bourdieu, 1997, p. 161]. O *habitus*, este seria de qualquer modo uma individuação, ao mesmo tempo irredutível, de esquemas coletivos (Corcuff, 1999, p. 103).

Ainda a respeito do determinismo do *habitus*, Alain Accardo (2006), antigo colaborador de Pierre Bourdieu, na sua introdução crítica à leitura deste sociólogo – na qual não tentou fazer uma exposição canônica da obra daquele, mas apresentar uma visão do mundo social estreitamente inspirada nas análises bourdieusianas, retomando substancialmente o aparelho conceitual por ele elaborado – propõe que seria possível – por questão de comodidade – comparar o *habitus* a uma espécie de programa análogo aos

programas de informática. Todavia, a imagem de um agente de alguma forma socialmente programado para desempenhar tais funções, assumir tais papéis, ocupar tais posições no espaço social não se sustenta por muito tempo, posto que os seres vivos, dotados de consciência, cuja programação social é demesuradamente mais complexa do que a de um robô. Alain Accardo acredita que o *habitus* seja plural tanto horizontalmente (posto que aberto a outras “linguagens de programação”), quanto verticalmente, aberto à recepção de mudanças ao longo da trajetória biográfica de cada um. Como argumenta:

Aquilo que explica que possa existir aqui “falhas” da máquina, quer dizer, algumas práticas não-concordantes com os outros, contradições na lógica das escolhas feitas por um agente. Estas incoerências são imputáveis a causas diversas, que nós precisaremos ulteriormente. Entre outras causas, há o fato que todo o agente recebe não apenas um único mas vários programas diferentes ao longo de toda sua experiência vivida.

O *habitus* é uma estrutura suscetível de ser modificada por experiências novas e, portanto, capaz de adaptação. Que as disposições adquiridas sejam duráveis não significa que elas seriam imutáveis. Quer dizer, é preciso sublinhar o fato que, estatisticamente, a maioria do tempo, a maioria dos agentes, guiados por seu senso prático, sem ter necessidade de refletir explicitamente sobre ele se organizam para desvendar, contornar as experiências, situações ou acontecimentos, que seriam de natureza a contrariar suas pré-disposições. Com um “faro” que, sem ser infalível se revela todavia muito seguro, eles evitam os lugares, os assuntos, os interlocutores aos quais eles não tenham uma prática familiar, para aqueles com quem eles não sentem nenhuma afinidade etc.. Estas micro-atitudes espontaneamente orientadas são o troco da manutenção da ordem neste sentido que elas permitem a cada um a “ficar no seu lugar”, “com os seus”, lá onde ele arrisca ao mínimo fazer experiências dolorosas e prejudiciais (tais como a experiência do desmentido, da contradição, logo da remissão em questão de si).

Da mesma forma, não se saberia concluir, do que as respostas do *habitus* tem um caráter automático e não expressamente refletido, que elas são necessariamente rígidos, cegos e estereotipados em quaisquer que sejam as circunstâncias. Com efeito, as disposições de um agente conservam suficientemente de flexibilidade para lhe permitir uma relativa improvisação em suas respostas em função das propriedades singulares da situação vivida. Uma ilustração desta capacidade de *invenção regrada* nos é oferecida pela maneira pela qual se comporta um atleta experiente que desafia um adversário (...) (Accardo, 2006, pp. 156-7).

Além disso, Accardo (2006) comenta a relação entre aquilo que chama de “*habitus* primário” e o “*habitus* secundário”. Considera que o primeiro é constituído de disposições mais antigamente adquiridas e, portanto, as mais duráveis – “aquelas que nos dão mais

fortemente a impressão de possuir dons inatos, traços de personalidade que não deveriam nada à experiência social”. Esta ausência de débito decorreria da não-memória das condições sociais nas quais esta aquisição foi realizada; operar-se-ia uma espécie de amnésia da genes histórica do *habitus*, ao mesmo tempo em que a naturalização – transformação em dados naturais e nativos – da características sociais. Segundo ele,

O *habitus* primário é o mais decisivo para a constituição de nossa personalidade, e esta se compreende facilmente já que é o produto das primeiras inculcações, aquelas que vão deixar seus traços sobre um terreno virgem de algum tipo, lá onde não há ainda nenhuma impressão. Mas na medida em que o primeiro programa é inscrito em um agente, este tende a perceber cada vez mais experiências novas em função de seu *habitus* primário. De tal sorte que as disposições já adquiridas condicionam a aquisição ulterior de novas disposições (Ibidem, p. 160).

Sobre o *habitus* primário, pois, enxertar-se-iam ao longo da vida dos agentes, os “*habitus* secundários”, entre os quais: “é necessário sublinhar a importância particular entre nós, do *habitus* escolar, que vem, por uma parte, religar e redobrar o *habitus familiar*, mas às vezes também contrariá-lo”. Esta sucessiva progressão – ou seria melhor evitar o termo “evolucionista” e optar por justaposição? – que leva do *habitus* familiar ao escolar, levaria inevitavelmente ao profissional, com direito a “etc..”. Não seríamos, entretanto, à maneira de um “mil-folhas”, conjunto de camadas sucessivas, posto que a aquisição mais recente seria condicionada pelas anteriores, pois “cada aquisição nova se integra ao conjunto, em um só *habitus* compósito, às vezes contraditório, que não cessa de se adaptar, de se adaptar, de se ajustar em função das necessidades inerentes às situações novas e inesperadas”. Esta definição é possível porque, para ele, o *habitus* seria “uma estrutura interna sempre em via de reestruturação”, ou seja, nossa personalidade poderia evoluir conforme a experiência, tornando factível crer até que ela sofreria modificações profundas, embora todos os *habitus* sofram uma forte inércia (Ibidem, pp. 159-161):

Desde que as condições objetivas de formação do *habitus* persistam, o *habitus* permanece adaptado a estas condições e permite ao agente adotar práticas concretamente ajustadas às diferentes situações que ele pode encontrar nos campos onde funciona habitualmente. Mas se as condições objetivas venham a se modificar, o *movimento inercial do habitus* o impede de se modificar da mesma forma; ele se produz uma defasagem do *habitus* antigo em relação às condições novas, e esta defasagem se traduz

para o agente pelas práticas pouco ou não-adaptadas: ele comete “gafes”, “tolices”, faz “coisas estranhas”; ele faz ou diz coisas “fora do lugar”, quer dizer que ele adota práticas que correspondiam anteriormente ao lugar ocupado por ele no sistema de posições onde se constituiu seu *habitus*, mas que não corresponde mais ao lugar que ocupa atualmente em um sistema novo ou modificado (Ibidem, p. 161).

Esta imagem de um *habitus* secundário, concebida pela compreensão – diversa daquela aqui defendida – de que Bourdieu teria “permitido” aos atores uma abertura à reconstruções em sua teorização acerca da formação das disposições sociais expressas no indivíduo, disposições que o atravessariam (força que chega a ele e por ele é perpetuada), teria semelhança àquelas propostas tanto de George Herbert Mead (1934), quanto de Peter Berger e Thomas Luckmann (1995). Se, para o primeiro, quem, em continuidade às idéias de Piaget, concilia a sociologia weberiana com e a psicologia behaviorista (pela perspectiva de que o comportamento social deve ser definido como uma reação significativa ao gesto de outrem) a socialização (minuciosamente apreendida como construção progressiva da comunicação de si-mesmo como membro de uma comunidade, ou seja, pela participação ativa e efetiva do indivíduo na transformação da própria existência) é entendida como construção de uma identidade social (*self*) na e pela interação entre os indivíduos, por meio de uma ação comunicativa (base de toda a argumentação habermasiana sobre o agir comunicativo). Essa socialização se daria por etapas, com a participação ativa da criança, que, para se socializar, não imitaria passivamente seus pais, mas recriaria por gestos (uma adaptação à reação do outro que se daria de maneira reflexa ou simbólica) organizados o

papel da mãe com suas bonecas, ou o papel do pai com suas ferramentas ou seu jornal. Com frequência, a criança inventa um “duplo” para ela, com quem brinca de assumir atitudes, inverter os papéis, alterar seus gestos e depois sua voz. Esses “amigos invisíveis, imaginários, que a maioria delas cria em sua vida” servem para “organizar as reações que elas provocam nos outros e que, assim, provocam em si mesmas”. São particularmente importantes para assumir os diferentes papéis dos outros significativos por meio de “jogos livres” que já são assunções de papéis (Cf. Dubar, 2005, pp. 116-7).

A segunda etapa só seria ultrapassada a partir do ingresso na escola maternal, momento no qual a criança entraria no universo dos jogos com regras, sendo, pois, capaz de “assumir a atitude de todo indivíduo que participa do jogo”, em uma longa e progressiva

aprendizagem, que se realizaria inclusive quando da presença alheia. A interiorização das regras do jogo – compreender como as atitudes dos participantes estão inter-relacionados, sofrendo e exercendo mútuos condicionamentos –, momento em que se passa do jogo livre (no qual o papel dos outros significativos são assumidos) ao jogo com regras (no qual regras externas devem ser respeitadas) supõe a formulação de uma nova compreensão do outro.

Esse “outro” já não é um parceiro singular do qual se assume um papel particular, é a “organização das atitudes das pessoas que estão engajadas no mesmo processo social”, a comunidade, a equipe, o grupo que dá ao indivíduo *a unidade do si-mesmo*. Mead o denomina “o outro generalizado” e faz da identificação com ele o mecanismo central da socialização definida como construção do Si-mesmo (Ibidem, p. 117).

Após estes dois momentos, Mead, conforme reconstituição empreendida por Dubar (2005), indica ainda a existência de um último momento, aquele relacionado ao reconhecimento das crianças como membros da comunidade na qual ela, progressivamente, identificou como outros generalizados. Como reconstitui Dubar (2005):

Esse reconhecimento do Si-mesmo implica que o indivíduo não seja somente um membro passivo que interiorizou os “valores gerais” do grupo mas também um ator que preencha no grupo um “papel útil e reconhecido”. É nesse processo que intervém uma dialética, até mesmo um **desdobramento**, entre o “**mim**” identificado pelo outro e reconhecido por ele como “membro do grupo” (faço parte do time de futebol, vou aos treinos, paguei minha taxa, posso dizer: “eu/me/moi/mim membro do time X) e o “**eu**” que se apropria de um papel ativo e específico no cerne da equipe e que “reconstrói ativamente a comunidade a partir de valores particulares ligados ao papel que ele assume (sou goleiro, “mato-me” para ser selecionado, ajudo o time a ganhar não levando nenhum gol por culpa minha e desenvolvendo uma estratégia de defesa eficaz) (p.118).

Segundo, ainda, a leitura de Dubar (2005), individualização e socialização seriam um par indissociável na proposta de Mead: “quanto mais se é Si-mesmo, mais se está integrado ao grupo”. Todo este processo, em suma – do Si que se diferencia em um Mim que reagrupa estas atitudes dos outros em torno da personalidade e um Eu, mais independente -, que das primeiras identificações com os outros significativos à “abstração dos papéis” que possibilitaria a construção de uma identidade social e identificação com o

outro generalizado não suprimiria a tensão entre o pertencimento amplamente vivenciado (“herdado”) a comunidades pré-existentes e a seleção ativa (“escolhida”) de papéis socialmente legítimos. Esta presença de uma herança criadora – e não apenas reprodutora – no processo de socialização se dá sob o risco de uma “dissociação de Si-mesmo” possível a todo momento do processo:

entre um “mim” que implica necessariamente um esforço de conformidade ao grupo para ser (re)conhecido e um “eu” que sempre corre o risco de ser enfraquecido ou ignorado pelos outros, o Si-mesmo (*self*) em construção corre o risco de se encontrar dividido entre a identidade coletiva sinônima de disciplina, de conformismo e de passividade e a identidade individual sinônima de originalidade, de criatividade, mas também de risco e de insegurança. Entretanto, a conclusão de Mead traz um elemento importante para a leitura realizada de Max Weber: se a sociedade (*society*, aqui, como sinônimo de *gesellschaft*) não pode ser construída sem fidelidade ao espírito (*Mind*) da comunidade (*community* como sinônimo de *gemeinschaft*) na qual ela se ancora, não o pode fazer senão pela ação coordenada de indivíduos socializados (*self*) que constroem e inventam novas relações, produtoras de social. Socializando-se, os indivíduos criam a sociedade tanto quanto reproduzem a comunidade (p. 119).

Reconstrução; criação; inovação: termos que levam a idéia de uma reatualização do passado via ação no presente a um novo patamar, aquele no qual se pensa nos impactos desta ação no próprio movimento de ser atravessado pela própria formação, pelo próprio grupo que a efetivou, pelas próprias características deste grupo de origem, formadas à luz do posicionamento em um espaço social hierarquizado. A reprodução da relação dominação presente na concepção de noções como a de *habitus* de Bourdieu, por exemplo, estaria assim relegada a segundo plano; sua força – assim como sua capacidade heurística – não alcançaria toda a trajetória individual neste mundo complexo e plural.

Vale lembrar as considerações do sociólogo alemão Ulrich Beck, em *Risk Society: towards a new modernity*, 1986, acerca da heterogeneidade da época que se costuma denominar como Modernidade. Segundo o autor – que compartilha perspectiva semelhante a de Giddens (1991, 1997, 2002) o qual se utiliza das noções de segunda modernidade, alta modernidade, modernidade tardia, ou modernização reflexiva para se referir a uma ordem pós-tradicional que, a despeito da tese pós-modernista, não considera haver um rompimento com os parâmetros ou promessas da modernidade propriamente dita, mas que,

ao contrário, radicalizaria ou acentuaria as suas características fundamentais – a primeira etapa da modernidade teria começado no fim do século XIX e durado até os anos 1960, momento no qual começaria o segundo período, marcado pelo fim da crença no progresso, a desestabilização das instituições e a importância atribuída à singularidade individual. Segundo comentário de Danilo Martuccelli e François de Singly (2009), os sociólogos só teriam começado a assimilar a diferenciação pessoal a partir da segunda modernidade. Conforme os autores:

Se as idéias têm seu ritmo próprio, sua adoção pela disciplina sociológica só se efetuará enquanto a sociedade funcionasse segundo o esquema proposta. Assim, o pensamento de Durkheim na valorização do individualismo abstrato e o primado da razão corresponde mais que aquela de Simmel na segunda modernidade. No momento no qual se inaugura a segunda modernidade, o individualismo abstrato é desestabilizado, sobretudo pela reivindicação de identidade pessoal, e o pensamento de Simmel é redescoberto [os textos sobre individualismo de Simmel foram publicados somente em 1989, sob o título *Philosophie de la modernité*; quase esquecido, poucas pesquisas francesas mobilizaram suas idéias após a Primeira Guerra Mundial] (Martuccelli; De Singly, 2009, p. 21).

Visão semelhante é aquela apresentada por Dubar (2009), para o qual as duas posições acerca da possibilidade de identificação dos indivíduos – “essencialista”, que atribui um pertencimento *a priori*, herdado do nascimento, ou “nominalista/existencialista”, para a qual existiriam modos de identificação, atribuídas por outros ou por si mesmo, variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal. Segundo ele, existiria um movimento histórico, “ao mesmo tempo muito antigo e muito incerto, de passagem de certo modo de identificação a outro” (p.14).

Fora esta historicização da questão, a concepção de múltiplas socializações está também presente na obra de Berger e Luckmann (1995), os quais prolongam as análises de Mead adicionadas a algumas considerações da fenomenologia, sobretudo aquelas elaboradas por Alfred Schütz, corrente segunda a qual a criança se relacionaria com o mundo externo não a partir da concepção de que este seria uma das possibilidades, mas como se fosse o único possível, “o mundo vivido”: saber básico a um só tempo pré-reflexivo e predeterminado, funcionando como evidência, mas também como reserva de categorias a partir das quais os *esquemas* pelos quais o indivíduo percebe o mundo objetivo

seriam “programados”, o indivíduo seria levado a objetivar o mundo exterior por meio de uma linguagem e de um aparelho cognitivo nela fundamentado, a estrutura pela qual o ainda não conhecido passaria a sê-lo seria constituída. Ressaltando a importância da família e da escola com a formação desta socialização primária, os autores parecem concordar com Bourdieu acerca da influência decisiva desta primeira (em termos cronológicos e de impacto qualitativo) relação, conforme o intérprete:

A incorporação desse “saber básico” no e com o aprendizado “primário” da linguagem (falar, depois ler e escrever) constitui o processo fundamental da socialização primária, já que assegura simultaneamente “a posse subjetiva de um eu e de um mundo” e, portanto, a consolidação dos papéis sociais, redefinidos por Berger e Luckmann como “tipificações de condutas socialmente objetivadas”, isto é, ao mesmo tempo “modelos predefinidos de condutas típicas” e **códigos** que permitem a definição social das situações, ou seja, “as que são pertinentes tanto aos olhos do ego como do outro no contexto de situação comum”. A um só tempo “campos semânticos” que permitem categorizações de situação e “programas formalizados de iniciação” que permitem a elaboração e a antecipação de condutas sociais, esses saberes básicos, objetos da socialização primária, dependem essencialmente das relações que se estabelecem entre o “mundo social” da família e o universo institucional da escola. Com efeito, a escola assegura a legitimação de determinados saberes sociais em detrimento de outros – favorecendo também determinados tipos de família – e, desse modo, desempenha um papel decisivo na distribuição social dos saberes. Constata-se claramente, nessa problemática, que os saberes básicos incorporados pelas crianças dependerão não somente das relações entre sua família e o universo escolar mas também de sua própria relação com os adultos encarregados de sua socialização. O destaque dos diversos saberes possuídos pelos diferentes adultos “socializadores” e de suas relações com os diversos “socializados” constitui, assim, uma chave essencial da compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária (Dubar, 2005, p. 121).

A elaboração da teoria da **socialização secundária** concebida para além da reprodução dos mecanismos da socialização primária, decorre do entendimento de que a socialização nunca poderia ser totalmente bem-sucedida – não sendo nem total, nem ao menos terminada – e de que saberes específicos e papéis (direta ou indiretamente relacionados à divisão do trabalho) embora supondo a socialização primária anterior, colocariam um problema de consistência entre interiorizações originais e novas. Dentre as várias possibilidades de encaminhamentos desta relação, desde a continuidade e o

prolongamento da socialização primária pela secundária (quando há coerência entre o “mundo vivido” pela família e pelo indivíduo), até a “transformação radical da realidade subjetiva construída por ocasião da socialização primária”. A socialização secundária, pois, poderia acarretar ruptura em relação à socialização primária, sobretudo quando ocorressem vários *choques biográficos* (é difícil desintegrar a realidade maciça interiorizada durante a primeira infância) que permitissem o duplo processo de transformação do mundo e de desestruturação/reestruturação de identidade. Para eles serem bem-sucedidos seria preciso: um distanciamento de papéis que inclua uma disjunção entre “identidade real” e “identidade virtual”; técnicas especiais que assegurem uma forte identificação com o futuro papel visado, um forte engajamento pessoal; um processo institucional de iniciação que permite uma transformação concreta da “casa” do indivíduo, além da implicação dos socializadores na passagem destas “moradas”; a ação contínua de um “aparelho de conversação” que permita conservar, modificar e reconstruir a realidade subjetiva com a inclusão de uma “contradefinição de realidade” (para isso, a linguagem deveria ter sido modificada, alterando assim, pois, o mundo vivido); a existência de uma estrutura de plausibilidade, de mediadora que permita a conservação de uma parte da identidade antiga à medida que ocorre a identificação aos novos outros significativos percebidos como legítimos (Cf. Dubar, 2005, pp. 121-3).

Dois fatores tornariam factíveis a realização da ruptura entre os dois tipos de socialização: o fracasso da socialização primária (por quaisquer razões, como pelos “acidentes biográficos”) clamaria pela construção de uma nova identidade mais satisfatória (ou mais consistente); o enfraquecimento (ou a inexistência) da identificação aos outros significativos, quando todas as possibilidades de mundos possíveis se abrem, ao mesmo tempo em que é possível o surgimento de “uma consciência da relatividade de todos os mundos”, situação esta particularmente

provável em um “contexto socioestrutural de grande mobilidade, de transformação da divisão do trabalho e da distribuição social dos saberes”. Em tais situações, a questão da socialização secundária se torna um problema essencial colocado pela transformação do trabalho, dos saberes e das relações sociais. Ela já não está ligada aos “fracassados” da socialização primária mas às pressões exercidas sobre os indivíduos para modificar suas identidades e torná-los compatíveis com as mudanças em curso. A construção de um aparelho de socialização secundária eficaz se

torna, então, um elemento fundamental de êxito do processo de transformação social (Ibidem, pp. 124-5).

Essa segunda etapa de socialização não apagaria totalmente a identidade geral do sujeito, nem, tampouco estaria associada a uma concepção mecânica da socialização, embora ainda exista dependência entre os dois modelos. Um dos pontos cruciais desta teoria seria a “relação entre ‘êxito’ da socialização secundária e ‘condições’ da socialização primária” (Cf. Dubar, 2005, pp. 124-5).

A despeito das tentativas de demonstração da possibilidade de “reconversão”, via constituição de outros novos *habitus* para além daquele inicial e constituidor (que marcou a teoria bourdieusiana, embora este tenha caminhado “ao centro”, tenha aberto seu “radicalismo” a um certo “pragmatismo” epistemológico, tendo flexibilizado a noção em função da realidade), ou se retorna à rigidez do mesmo ou se abdica de depositar nesta “noção-vagão” toda esta reflexão sobre a “possibilidade de”, sobre o devir, sobre o vir-a-ser: não cabem no mesmo pacote determinação e liberdade, estruturação da ação (ainda que esta mova-se pelo interesse, *ilusão*, gestado a partir deste mesmo *habitus*) jogada muito cedo (desde sempre?), como insiste em lembrar Bourdieu, e reestruturação na ou pela ação. O *habitus*, portanto, precisa se reproduzir para não “morrer” também no plano teórico – para além da esfera biográfica, na qual crises, *hysteresis*, clivagens, hibridismos, multiplicações, fazem do indivíduo que se distancia daquilo que do grupo de origem vive nele um desajustado sofredor –, pois não se justifica como um conceito se tentar explicar a permanência – das características do grupo de origem – no comportamento do indivíduo – formado por aquele grupo – se o comportamento deste indivíduo puder – como aqui nesta pesquisa se acredita – ser orientado por tantas outras variáveis. A reestruturação da *estrutura estruturada e estruturante* tornaria, então, esta “*estrutura*” um edifício erguido sobre a areia, carente de argamassas entre bamboleantes tijolos, que a todo momento necessitasse de intervenção maior que meros reparos de fachada: teoria carente de cola com o cimento social, a noção de *habitus*, portanto, se “fechada” é ineficaz (ou não tão universal quanto pretendia Bourdieu) e se “aberta” é inócua como instrumento de explicação do real.

Talvez, como pretendia demonstrar Zaia Brandão em artigo escrito em parceria com Altman denominado *Algumas hipóteses sobre a transformação do habitus*, 2005, caiba

ponderar sobre a afirmação de que o *habitus* – a subjetividade socializada – é criador⁷⁰. Tal fato – coerente com a promessa de evitar os dois equivocados pólos, estrutura produzindo o indivíduo, ou o indivíduo produzindo o social de maneira livre e consciente –, que permitiria perceber na obra de Bourdieu uma não-determinação totalizante da ação dos agentes, poderia advir de uma interpretação das *razões práticas*,

aquelas que do seu ponto de vista são as mais frequentes na vida social: as que incorporadas socialmente permitem aos agentes agir segundo o “senso do jogo”, ou seja, agir no espaço social (sociedade) de acordo com as regras do jogo social (que poderiam variar segundo os diferentes campos) sem necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer (Brandão; Altman, 2005, p.4).

Evidentemente, concordo com a ponderação de que, neste “sentido de jogo”, a simples apreensão das regras do jogo pelo jogador não é suficiente para prever o que acontecerá, nem, tampouco, como o ele jogará, pois mostrar que as práticas sociais têm determinantes sociais é algo diverso da afirmação de que as práticas são totalmente determinadas. Como afirma Brandão:

Os agentes só conseguem participar do “jogo” específico de cada campo se dotados de um mínimo de capital específico; os campos, por onde os agentes circulam, levados pela necessidade de *estar no jogo social*, são os *lôcus* onde operam e se alteram os *habitus* em consequência da mobilização de tipos diferentes de capital. O capital específico (artístico, científico, religioso...) é a moeda própria a cada campo, cuja posse é a condição para que os agentes atuem (joguem o jogo) num determinado campo e possam, em virtude de suas jogadas, acumular capital específico. Entretanto, os “lances” e “jogadas” vão depender do volume e da estrutura global do capital acumulado pelos agentes em suas experiências anteriores nos diferentes campos, em articulação com o capital específico (Ibidem, p. 5).

Segundo as autoras, alterações na estrutura e volume de capitais dos diferentes agentes decorreriam dessa movimentação deles no espaço social – via trajetórias e estratégias –, “atravessando os diferentes campos com relações e permanências diferenciadas segundo os interesses que os mobilizam (sempre coerentes com o *habitus* de

⁷⁰ “O *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e portanto transcendente ao indivíduo. As estratégias que ele “gera” são sistemáticas mas *ad hoc* na medida em que elas são desencadeadas pelo encontro com um campo específico. O *habitus* é criador, inventivo, mas nos limites de suas estruturas (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 26).

que são dotados)”. O campo seria sim um lugar aberto a transformações (Cf. p. ex.: *Gênese e estrutura do campo religioso*, Bourdieu, 1987), mas os agentes portadores de capital e interesse dependem em grande medida ainda de outra determinação para além da trajetória, aquela relativa à posição ocupada (“sacerdote”, o consagrado no campo, dotado do poder de dizer o que é verdadeiro, correto, justo e belo; o “profeta”, aquele que pretende ocupar o lugar do sacerdote e, para isso, “compra” e adere fielmente à regra do próprio jogo, ou o feiticeiro fora da disputa e, por isso, deslegitimado). É assim que concluem:

as possibilidades de transformação dos *habitus* dos agentes podem ser pensadas, por um lado, a partir da movimentação dos agentes entre diferentes campos sociais, e, por outro, a partir da movimentação e das lutas travadas dentro do próprio campo. Outrossim, a transformação do *habitus* pode ocorrer através de um trabalho de análise reflexiva (portanto racional) sobre as próprias disposições, conforme menciona Bourdieu em algumas entrevistas (p. 5).

Um exemplo possível desta reflexividade transformadora pode ser encontrado em *Réponses*, no qual Bourdieu, em consonância com a afirmação de *Le Sens Pratique*, de que as trajetórias individuais não são semelhantes em experiências vividas, nem quanto à ordem na qual as situações surgem (argumento já criticado aqui):

O *habitus* não é o destino que o viram algumas vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposições abertas que não cessa de ser afrontado por experiências novas e, portanto, não cessa de ser afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável (Bourdieu; Wacquant, 1992, pp. 108-9).

Na seqüência do referido texto de Accardo (2006), o autor aponta que a afirmação de que o *habitus* é o produto da interiorização (pelo viés de um trabalho pedagógico multiforme) das condições objetivas de existência corresponderia àquela da transposição sob forma de estruturas internas (da personalidade) das estruturas sociais externas, ou seja, enfim, que “aquilo que é interiorizado é a lógica de funcionamento do sistema de diferenças que é o campo, e fundamentalmente o campo das classes sociais”. Conforme afirma, a educação recebida traria consigo uma condição de classe, seria adquirir disposições a reproduzir espontaneamente “no e pelos seus pensamentos, suas falas, suas ações, as relações sociais que existissem no momento da aprendizagem”. A posição do agente na

estrutura das classes sociais desencadeia a constituição de um “*habitus de classe* (ou de fração de classe) que, por sua vez, contribui na reprodução do sistema de relações de classes em orientação contínua das práticas do agente e a percepção que há práticas dos outros agentes”. Este *habitus* seria:

O denominador comum das diferentes práticas de um mesmo agente, mas ele é também a matriz comum das práticas de todos os agentes que viveram nas (e por consequência interiorizaram) mesmas condições de existência do fato de sua pertença à mesma classe ou fração de classe social (Accardo, 2006, pp. 165-6).

Determinação social; uma leitura que parece constar inclusive nas análises daqueles que concedem momentos e possibilidades de reconstrução (para alguns mais livre, para outros ainda condicionada) a indivíduos portadores do *habitus* constituído no e pelo grupo de origem. Em uma afirmação sintética, tendo a concordar com Martuccelli e De Singly a respeito da visão homogeneizante daquele sociólogo em questão, a despeito de outras indicações terem surgido mais ao final de sua carreira. Como afirmam:

A teoria sobre os hábitos e as disposições é uma via de renovação analítica, exaltando abertamente a constituição de uma sociologia do indivíduo *stricto sensu*. Apesar da diferença notória entre aquilo que é observável na tradição anglo-saxônica, na França alguns desses trabalhos se inscrevem na descendência crítica dos trabalhos de Pierre Bourdieu. Se Bourdieu tardiamente evocou a existência de *habitus* individuais, ele estava, contudo, essencialmente interessado na homogeneidade entre agentes produzidos pelo *habitus* de classe. Ao partir desta concepção de *habitus*, os sociólogos se esforçaram para colocar em pé um sociologia disposicionalista do indivíduo, privilegiando a tensão entre os diferentes hábitos incorporados, ou ainda, a tensão entre estas disposições e o consciente (a reflexividade). Contrariamente a Bourdieu, que, de acordo com o modelo do personagem social, quis mostrar a relação estreita entre as disposições individuais e as posições sociais ocupadas ou herdadas destes indivíduos, Jean-Claude Kaufmann e Bernard Lahire complexificaram a teoria do *habitus*, ao estudarem os processos de socialização múltiplos e contraditórios dos indivíduos (Martuccelli; De Singly, 2009, pp. 52-53).

Em uma outra perspectiva, Charlot critica Bourdieu por considerar que “o social torna-se psíquico quando passa do ‘exterior’ para seu ‘interior’”, fazendo com que a subjetividade tenha “seu princípio de intelegibilidade no exterior”, ignora as leis próprias de organização e funcionamento da esfera “*interior*” (o psíquico, a subjetividade) que são

irredutíveis às do “*exterior*” (o social, o espaço de posições). “Quando o exterior se torna interior [...], não muda apenas de lugar, como também de lógica” (Charlot, 2002, pp. 35-6).

A sociologia de Bourdieu é com certeza útil para que se compreenda a relação dos alunos com o saber, pois o sujeito ocupa efetivamente uma posição no espaço social. Mas é insuficiente. Enquanto que o sujeito dá um sentido ao mundo, em Bourdieu o sentido não é senão a interiorização posições, sob a forma de *habitus* (Ibidem, p. 38).

O estudo de Lahire (2004) sobre o sucesso escolar em meios populares aponta para essa superação; pois detecta como são complexamente variadas as transmissões do capital cultural às crianças por diferentes membros das famílias⁷¹. Assim, embora reconheça a importância da noção de *habitus* na comparação de determinadas disposições gerais que se mostram recorrentes entre indivíduos que compartilham uma mesma posição social (como uma determinada categoria profissional, por exemplo), raramente pode-se reduzir a experiência de vida de um sujeito particular ao seu “pertencimento a uma única coletividade ou do fato de estar inserido numa posição específica da estrutura social”; partir simplesmente da identificação da classe ou da posição do indivíduo em um campo profissional não seria suficiente para abarcar a história social particular de cada um, nem o conjunto específico de vínculos sociais que fariam com que ele constituísse um quadro diferenciado de disposições e ações de forma singular diante das situações de ação (Nogueira, 2003, p. 74)⁷². Para superar os conceitos elaborados por Bourdieu, deve-se, então, debruçar sobre a formação social das disposições individuais, pois, como lembra Lahire (2002):

Ao fixar-me como objetivo científico, por um lado, apreender o grau de homogeneidade ou heterogeneidade das disposições portadas pelos atores individuais em função de seu percurso biográfico e de suas experiências socializantes e, por outro lado, analisar de perto a articulação das disposições e dos contextos de sua implantação/apagamento ou, em outras palavras, examinar a questão das “disposições sob condições”, tentei fazer passar esquemas interpretativos de uma utilização semiconsciente para

⁷¹ A revisão crítica da literatura sobre a presença das famílias na vida escolar de estudantes que obtiveram *longevidade escolar*, realizada por Viana (2005) nos impossibilita de entender essa presença como causa do sucesso desses alunos; depende dela de modo parcial (não raro a presença das famílias não se configura como mobilizações escolares). Cf também pesquisa de Rego *Memórias de escola*, 2000.

⁷² A esse respeito, Setton lembra que para Lahire “ter ou não ter acesso aos bens da cultura escolar ou informal não nos fala sobre as possibilidades de transmissão, não nos ajuda a compreender as condições que efetivamente propiciam a apropriação de disposições culturais” (2005, p. 96).

uma utilização reflexiva e controlada, da simples evocação à verdadeira rentabilidade científica.

Como Lahire aponta em um artigo programático, *Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique*⁷³, os indivíduos seriam aquilo que as múltiplas experiências sociais fizessem deles; ou seja, longe de ser a unidade mais elementar, o indivíduo seria a realidade social mais complexa a se apreender. Cada indivíduo atravessou - e continua atravessando - múltiplos contextos sociais (instituições, grupos, situações), sendo fruto (e portador) de todas as experiências (nem sempre compatíveis e acumuláveis, mas usualmente muito contraditórias) vividas nesses múltiplos contextos (Lahire, 1999, pp. 34-5). Segundo Lahire, embora a Sociologia não tenha instrumentos capazes de recuperar a inculcação e incorporação dessas experiências, deve-se tentar deduzi-las da prática social (Ibidem, p. 36). Aponta a necessidade da reconstrução da gênese das disposições sociais como um campo de estudo daquilo que ele designa Sociologia Psicológica, uma área do conhecimento que não se restringiria a ver em cada caso singular um feixe de vivências único. Esta designação explica-se pela porção de termos – “Explicação disposicional? Esquema? Disposição? Sistema de disposições? Fórmula geradora ou princípio unificador de práticas? Habitus? Transposição ou transferência de esquemas? Herança cultural? Transmissão do capital cultural? Interiorização das estruturas objetivas? Incorporação das estruturas sociais?” (Lahire, 2008, p. 375) – recorrentes no campo teórico da sociologia, importados da psicologia. Segundo ele:

Universalizando as aquisições de um momento (não inteiramente acabado, evidentemente) da psicologia de seu tempo, uma parte da sociologia importou para seu seio, sob uma forma petrificada e praticamente inalterada há mais de trinta anos, conceitos psicológicos que não eram — como todo conceito científico — mais que espécies de abreviações dos trabalhos psicológicos mais avançados sobre a questão do desenvolvimento infantil daquele instante. Em vez de supor a existência de tais processos sociocognitivos, antecipando imprudentemente a longa e laboriosa série de atitudes de pesquisa que seria indispensável empreender, é necessário retornar aos caminhos da interrogação científica empiricamente fundada. Abre-se então o campo de uma sociologia psicológica cujas condições de emergência foram propiciadas,

⁷³ Recentemente por mim traduzido como *Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica*, Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.2, maio-ago 2008. pp. 373-389.

paulatinamente, por uma parcela do mundo científico e cujo programa científico será aqui precisado (Ibidem, p. 375).

Este programa científico seria uma resposta às teorias da reprodução social (via família, escola entre outras instituições culturais e sociais) e teria por objetivo

preencher o vazio deixado por todas as teorias da socialização ou da inculcação (como a teoria do habitus ou a teoria da "construção social da realidade", por exemplo) que se referem retoricamente à "interiorização da exterioridade" ou à "incorporação das estruturas objetivas" sem jamais verdadeiramente lhes "materializar" pela descrição etnográfica (ou historiográfica) e pela análise teórica (Ibidem, p. 378).

Para o autor esse foco de abordagem se justifica porque: cada um de nós é portador de uma multiplicidade de disposições atualizáveis; pela possibilidade de mesmo sendo seres desprovidos de boas disposições podermos encarar situações mais ou menos desfavoráveis em nosso mundo multi-diferenciado; pela multiplicidade de investimentos sociais (familiares, profissionais, amigáveis) objetivamente possíveis poderem ser, no final das contas, incompatíveis com as expectativas geradas na e pela vida social.

Lahire, se afasta do modelo de estrutura social desenvolvido por Bourdieu por conceber o ator como um ser plural “que coordena internamente disposições variadas constituídas a partir de múltiplas e, até certo ponto, incoerentes experiências de socialização” (Nogueira, 2003). Uma vez que “ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito (...) só tem êxito se encontrar o sujeito em construção” (Charlot, 2000). Ou, como afirma Lahire (2006):

(...) as variações intra-individuais dos comportamentos culturais são o produto da interação entre, de um lado, a pluralidade de disposições e competências culturais incorporadas (supondo a pluralidade de experiências socializadoras em matéria cultural) e, de outro, a diversidade de contextos culturais (campo ou subcampo cultural, contextos relacionais ou circunstâncias da prática) nos quais os indivíduos têm de fazer escolhas, onde praticam, consomem etc. (p.20).

No entanto, para ficar no registro da obra elaborada pelo sociólogo Pierre Bourdieu, tento agora indicar possíveis contra-argumentos existentes no escopo de sua vasta produção.

Em *Esboço de auto-análise*, Bourdieu, de um certo modo, desmente – a partir de seu próprio exemplo – a hipótese levantada por Lahire a respeito de seu *descuido epistemológico* com a noção de *habitus*. Será mesmo possível crer que Bourdieu cairia em um erro tão pueril (de aplicar um conceito em uma realidade díspar em relação àquela em que foi formulado) mesmo empreendendo uma obra cujo objetivo era justamente expor sua condição de *herège* em um campo tão competitivo quanto o universo da academia francesa (Cf. Bourdieu, 2005). Como não teria ele percebido o “erro” ímplicito à noção de *habitus* – o qual aliás, teria acompanhado toda sua obra sobre a dominação social implícita nas mentalidades – ao explicitar sua própria trajetória? Uma formação atípica, destoante das leis de transmissão do capital cultural a que se refere nos primeiros momentos de sua obra, como *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964) e *A reprodução* (1982).

O neto e filho de agricultores de uma província periférica chegou ao cume da pirâmide cultural francesa (tornando-se um dos mais citados cientistas sociais do mundo) a despeito de seu *habitus*. Se, no entanto, ele mostra no *Esboço de auto-análise* as razões que o levaram a abdicar das benesses da vida propiciada na alta casta dos filósofos (optando, ao contrário, às questões ordinárias pertinentes ao âmbito da Sociologia, que, naquele momento, carecia de identidade e vitalidade) e a abordar os temas que estuda (como aqueles pertinentes à Argélia, sua cultura e a vida dos imigrantes na França, enfrentando e sofrendo com o sistema de ensino francês), o faz sem explicitar como pôde vencer seu *habitus* primário e tornar-se tão bem sucedido intelectual.

1.6 ABRINDO A “CAIXA-PRETA”: POR UM ESBOÇO DA GÊNESE FILOSÓFICA DO HABITUS

Será que é isso que se passou com ele e com tantos outros que não *herdaram* direito de entrada? Em que momento “trocaram” seu *habitus* inicial. Consciente ou inconscientemente – em ambos os casos – trata-se, evidentemente, de uma readequação às lógicas imanentes em um campo; uma reatualização, *upgrade* são previstos. Mas isso supõe uma certa progressão linear (com certa sobreposição, evidentemente), vertical; Lahire chama a atenção para a simultaneidade, para a horizontalidade de múltiplas influências na formação e socialização dos indivíduos.

Após rever um certo panorama da noção de *habitus* o questionamento de Lahire não parece ter sido batido. Ao afirmar em uma entrevista concedida em 2005 que “O *habitus* é tanto individual quanto coletivo. Como princípio gerador e unificador de uma coletividade ele retraduz as características intrínsecas e racionais de uma posição e estilo de vida unitário: as afinidades de *habitus*” (p. 182), em consonância com o afirmado em *Razões Práticas* “Os *habitus* são diferenciados e são diferenciadores, isto é, operam distinções (Bourdieu, 1996, p.23)”, Bourdieu ratifica sua interpretação unitarista e não plural de constituição dos indivíduos. Essa visão, presente na noção de *habitus* desenvolvida ao longo da obra do francês Pierre Bourdieu – e central na sociologia contemporânea - é tributária não só aos autores e correntes acima elencados; é possível detectar uma certa herança de Piaget, e de toda a discussão filosófica que remonta de Aristóteles à fenomenologia, passando, sobretudo, por Kant: a saber, a detecção de estruturas *a priori* nos aspectos cognitivos humanos.

Philippe Perrenoud, em revisão das noções de “capital cultural” e de “*habitus*” tais como desenvolvidas por Bourdieu, alerta que esta última, “parte central do capital cultural, mas não sua totalidade” (Perrenoud, 1984, p. 53), é preferencialmente usada em relação à primeira por não ter conotação econômica. Analisa ele que o sentido etimológico de *habitus* é a maneira de ser habitual, “por extensão o conjunto das disposições estáveis que, conjuções em cada um da natureza e da cultura, são garantias de uma certa constância de nossas reações e condutas” (Ibidem, p. 53). Sintetiza a idéia: “o *habitus* não é nada além do conjunto de nossos hábitos” - desde que se entenda por hábitos “nossas maneiras de perceber, sentir, julgar, decidir, pensar” (Ibidem, p. 53).

Ao refletir sobre o papel do hábito na banalização da vida cotidiana das pessoas a partir de uma discussão filosófico-sociológica, Jean-Claude Kaufmann (2003)⁷⁴ argumenta que a inovação – em relação a “hábito” - presente no termo latinizado *habitus* é “muito menor do que parece; Bourdieu é, secretamente, um herdeiro fiel que retomou e refez ao gosto da época o ‘tesouro’ filosófico do hábito”. Continua ele:

⁷⁴ Um dos três possíveis herdeiros do posto – de rei, logo, trono – ocupado por Bourdieu à época de sua morte. Figuram ainda entre os possíveis “herdeiros” a ex-aluna e colaboradora do grupo de pesquisa de Bourdieu, Gisèle Sapiro, voltada a estudos sobre o campo literário francês, cujas pesquisas promoveram certo desdobramento teórico da teoria dos campos do falecido sociólogo, e Bernard Lahire, conforme BRITO, *Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês*, 2002.

Reconhece-o em algumas raras ocasiões, empregando, tal como na frase que se segue, subtis fórmulas invertidas que atenuam a hipótese de um empréstimo (é Aristóteles quem está perto de Bourdieu e não o contrário!). “Todo os que utilizaram antes de mim esse velho conceito, ou outros semelhantes, tal como *ethos* ou *hexis*, inspiraram-se, julgo (sem sempre o saber explicitamente), numa intenção teórica próxima da minha (...)” (Bourdieu, P. *Réponses*, 1992, p.97). Esta ocultação da história do conceito pode analisar-se de diferentes maneiras. Houve quem visse nela o puro efeito de uma estratégia de poder (ilustrada igualmente pelo emprego do latim). Apesar de esta estratégia ser inegável, não se imagina uma façanha com o hábito em vez de *habitus*) penso pessoalmente que a razão principal tem, contudo, a ver com o facto de que Pierre Bourdieu já tem antes todo o medo da força reducionista transmitida pelo hábito. “Disse ‘*habitus*’ também e sobretudo *para não dizer* ‘hábito’ (*idem*; o sublinhado é do autor). Sente-se que a palavra lhe dá arrepios (p. 141).

Aquela idéia de Perrenoud, de “que a *identidade* de cada um e a relativa constância de suas ações sejam causadas por um conjunto de disposições estáveis” (Perrenoud, 1984, p. 53. Destaque meu) – idéia esta renovada por Bourdieu ao colocá-la no centro de sua *teoria da prática* –, entretanto, não é nova: “nós já a achávamos na obra de Aristóteles ou na de Tomás de Aquino” (Ibidem, p. 53).

Jean-Paul Bronckart e Marie-Noëlle Schurmans (2001) apresentam concepção semelhante. Segundo estes professores de Ciências da Educação da Universidade de Genebra

Desde o fim dos anos sessenta, Pierre Bourdieu redefiniu a noção de *habitus*, erigindo-a como conceito central de seu projeto teórico, aquele de fundar uma teoria da prática articulando estruturalismo e construtivismo. Adaptado da *héxis* de Aristóteles pelo tomismo, esta noção ficou durante muito tempo inscrita na perspectiva escolástica da *philosophia naturalis* do espírito humano; ela lhe designava portanto uma disposição moral adquirida e gerativa de atos, orientada pela razão e pela vontade, disposição testemunha de um dinamismo a meio-caminho entre a inércia dos estágios e a plasticidade das afetações (p. 153).

Uma breve retomada desses antecedentes histórico-filosóficos da figura do *intelecto agente* nos auxiliará a compreender melhor as dívidas bourdieusianas para com esta tradição, o que se dá explicitamente via Kant e, sobretudo, Piaget.

Se até meados do século XII as ciências se dividiam no *trivium* e no *quadrivium* - as artes das palavras e das coisas, respectivamente (Cf. Le Goff, 1962) -, a recepção de parte significativa da obra aristotélica logo tornou hegemônica a divisão das ciências

encontrada na obra do estagirita por um motivo simples: a clareza de critério. É nos *Segundos Analíticos* que Aristóteles apresenta uma definição de conhecimento científico de alguma coisa vinculado à busca de suas causas e da necessidade dessa coisa ser exatamente o que é: “Julgamos conhecer cientificamente cada coisa, de modo absoluto e não à maneira sofística, por acidente, quando julgamos conhecer a causa pela qual a coisa é, que ela é a sua causa e que não pode essa coisa ser de outra maneira” (Aristóteles *apud* Pereira, 2000, p. 35). Além da necessidade, da busca das causas, o conhecimento, na concepção aristotélica, deve operar por demonstrações silogísticas operadas a partir de princípios e abarcar o universal, que “não é senão o aspecto quantitativo de que o ‘por si’ se reveste para um sujeito que se individua numa multiplicidade de manifestações numericamente distintas, que ‘enforma’ sua mesma quiddidade: o universal pertence ao sujeito ‘segundo a forma’” (ibidem, p.154).

Aquilo que – “gentilmente” – conduziu Platão ao mundo das idéias – uma solução insatisfatória, que traz mais dificuldades que resoluções -, a saber, a corrupção e movimento dos seres terrenos, aliado à concepção de conhecimento daquilo que é – não muda -, herança de um debate iniciado entre filósofos pré-socráticos (nomeadamente Heráclito e Parmênides) é resolvido de modo díspar por Aristóteles, por meio da concepção de universal, o qual “(...) tal como o concebe [Aristóteles], não é menos que certas coisas particulares - ao contrário, é ainda mais do que elas -, as quais se caracterizam, antes, por serem perecíveis, enquanto as imperecíveis se encontram nos universais” (Cf. Pereira, 2000, pp. 162-3).

É assim, pela concepção de um universal constituinte mesmo das coisas (há um *sujeito primeiro*, anterior ao universal, a partir do qual será feita a demonstração universal) que Aristóteles resolve o problema de conhecer seres sujeitos à corrupção e à mudança. Com isso, Aristóteles tornou possível a Física, ciência daquilo que é móvel, pelo conhecimento *em ato*, do universal num particular considerado. No *De Anima*, o filósofo argumenta a favor da unidade de uma alma que, no entanto, realiza várias funções e operações distintas (funções estas equivalentes a almas distintas na visão platônica). Essa multiplicidade de almas – como pode-se ver em *Commentaire sur le livre de l'âme*, de Aquino - dá lugar a cinco gêneros distintos de potência ou de operação: vegetativa, sensitiva, intelectiva (operações imanentes); apetitiva e locomotiva (finalidade extrínseca

seres, uma vez que seres vivos). Diz: “(...) le système digestif, le système sensitif, la motricité, l’inclination et l’intelligence, dont les opérations sont: sentir, se nourrir, se mouvoir, désirer et comprendre” (Ibidem 1 ch 14, 201).

Essas cinco faculdades são características de quatro modos de vida: “vie de l’intelligence, vie sensitive, vie de locomotion, vie biologique, on veut ainsi distinguer les degrés de vie: certains êtres animés comme les plantes ont une simple vie biologique d’alimentation, de croissance et de reproduction, d’autres comme l’huître n’ont qu’une vie animale frustre, faite de sensibilité sans locomotion, d’autres comme le bœuf ou le cheval ont une vie animale supérieure leur permettant le déplacement, d’autres enfin comme l’homme, ont avec tout cela l’intelligence. L’inclination ne crée pas un degré de vie particulier, car elle est coextensive à la sensibilité” (*ibidem* 2 ch 3, 255). São, assim, cinco tipos de operações vitais, quatro degraus de vida e três almas: vegetativa (origem da vida biológica), a alma animal (princípio da vida sensitiva, da inclinação e do deslocamento, reunindo a isso as operações da vida vegetativa) e a alma humana (causa da vida da inteligência, ao mesmo tempo em que assume as características sensitivas e vegetativas).

Falar de conhecimento, inteligência, inteligência etc., portanto, dentro da chave analítica proporcionada por tomismo-aristotélico, só é possível ao se fazer referência à alma. Em *De la connaissance selon S. Thomas d’Aquin*, Joseph Moureau (1976) inicia o capítulo sobre a inteligência humana e seu objeto, pelo princípio: a alma. Diz ele⁷⁵:

L’âme humaine, en tant que principe d’intellection, est une forme immatérielle, capable de subsister en dehors du corps; mais as condition naturelle, c’est d’être unie à un corps. L’homme est un être doué d’intelligence, mais appelé à vivre dans le monde d’ici-bas, parmi les créatures corporelles; aussi la destination naturelle de son intelligence est-elle de connaître les choses matérielles, de saisir chacune d’elles dans sa forme ou essence. L’objet de la connaissance est proportionné, estime S. Thomas, à la faculté cognitive (p. 49)

Assim, conforme interpretação de Moreau (p. 49) da *Suma* 84, 7, diferentemente do intelecto das espécies separadas (anjos e Deus), que sendo totalmente separado, sem ligações corporais, tem por objeto próprio as substâncias inteligíveis, isentas de corpos, e conhece as coisas materiais por meio das espécies inteligíveis; o intelecto humano, que é ligado a um corpo, tem por objeto próprio a quiddidade ou natureza existente em uma

⁷⁵ De acordo com Aquino S. Th. I 85,1

matéria corporal. É por meio das naturezas desse tipo, pelo intermédio das coisas visíveis que se pode elevar a um conhecimento relativo das coisas invisíveis. É certo que - em certa antecipação ao kantismo - o conhecimento empírico, próprio à inteligência humana repousa sobre os dados dos sentidos, mas não se reduzindo a eles (o conhecimento se principia com o resultado da experiência sensorial, a *imagem*, o *fantasma*, a partir do qual o intelecto poderá tecer considerações). Não se trata apenas de um conhecimento puramente sensível, mas intelectual, uma vez que apenas o intelecto é capaz de apreender as coisas na verdade de suas essências. Como afirma Moreau (introduzindo as questões relativas ao final do livro II e ao livro III do *De Anima*, de Aristóteles):

La connaissance apparaît d'abord au niveau de la sensation, qui est un changement produit dans le sujet sentant par un agent extérieur; mais elle se distingue de l'*altération*, d'une modification purement physique, en ce qu'elle ne porte pas atteinte à la nature du sujet: elle le perfectionne au contraire, en provoquant l'exercice d'une faculté par l'opération de laquelle les qualités sensibles, qui sont des propriétés inhérentes aux choses et capables d'agir sur nos organes sensoriels, sont promues à un niveau supérieur, viennent rayonner dans la conscience (...).

No *Comentário ao Tratado da Trindade de Boécio*, Aquino (1998) – enfaticamente – nos ajuda a elucidar o problema (da simples recepção passiva ou da ação do intelecto):

É preciso dizer que em qualquer conhecimento há uma dupla a ser considerada, a saber, o princípio e o termo. Com efeito, o princípio pertence à apreensão; o termo, porém, ao juízo; de fato, o conhecimento aí se perfaz. Por conseguinte, o princípio de qualquer conhecimento nosso está no sentido, pois da apreensão do sentido se origina a apreensão da fantasia que é “um movimento feito pelo sentido”, como diz o Filósofo; da qual origina-se também em nós a apreensão intelectual, visto as imagens estarem para a alma intelectual como objetos, como é patente no livro III *Sobre a alma*. Ora, o termo do conhecimento não se apresenta uniformemente: com efeito, às vezes está no sentido, às vezes na imaginação, às vezes, no entanto, apenas no intelecto (p. 154).

A noção de intelecto agente elaborada por Aristóteles (há, num primeiro momento a recepção passiva dos dados sensíveis, posto que o intelecto é pura forma despida de matéria, é, pois, imaterial e, assim, detentor da potência de receber a forma das coisas se conformando àquilo apreendido sensivelmente; posteriormente, o intelecto age, transformando os acidentes percebidos em “conceito”) foi herdada e aprofundada por Aquino. Segundo ele, o intelecto operaria duas ações distintas: a apreensão e o juízo. Para

compreender a bipartição do intelecto (partes receptiva e ativa) é preciso compreender um movimento anterior feito por Tomás de Aquino nesta obra – cujo objetivo maior não é demonstrar como o intelecto opera, o que é feito – sobretudo - no estudo de Aquino sobre o *De Anima* de Aristóteles, mas sim descrever quais são suas operações -, no qual empreende uma tríplice distinção na sua análise do intelecto: *uma, de acordo com a operação do intelecto que compõe e divide, que é chamada propriamente de separação; esta compete à ciência divina ou metafísica; outra, de acordo com a operação pela qual são formadas as quiddidades das coisas, que é a abstração da forma da matéria sensível; esta compete à matemática, a terceira de acordo com esta mesma operação, [que é a abstração] do universal do particular; esta compete à física e é comum a todas as ciências, porque em toda ciência deixa-se de lado o que é accidental e toma-se o que é por si* (Ibidem, p. 123-4). Tendo em vista que as duas operações – visar à natureza das coisas ou visar ao próprio ser das coisas, (Cf. *ibidem* p. 118) aquilo que é resultante da reunião dos princípios na coisa, o composto de matéria e forma; ou, por outro lado, *acompanhar a própria natureza das coisas, nas substâncias simples* – são conforme à *dupla que há nas coisas* – e a distinção das ciências especulativas obedecerão, pois a ordem de afastamento da matéria e do movimento -, faz-se necessário neste momento precisar a composição das substâncias.

Ressalta-se ainda, porém, que, partindo – questão 5, artigo primeiro, resposta (Ibidem, p.101) - da distinção entre intelecto especulativo e prático, no que diferem quanto à finalidade (a busca da verdade, no primeiro e a operacionalização, a realização de uma obra, na segunda), conforme a proposta de divisão das ciências presente na obra aristotélica⁷⁶ (cujo critério é a especificidade qualitativa do ser a que se voltam; o qual, como dito no começo deste texto, é mais factível que a divisão então existente até o século XII), Aquino afirma que serão objetos das ciências especulativas as coisas não feitas por nós (Aquino, *op. cit.*, p. 101); esses especuláveis são objetos da potência especulativa

⁷⁶ “A doutrina aristotélica dos gêneros e dos princípios (...) mostrou-nos a impossibilidade de uma ciência única de todas as coisas, desvendando-nos o quadro de um saber necessariamente diversificado, que se multiplica segundo “as regiões” e os gêneros em que o mesmo ser se divide. (...) uma divisão e sistematização das ciências, no aristotelismo não pode, obviamente, fundar-se senão na própria natureza do objeto. É nesse sentido, então, que há de interpretar-se a famosa tripartição das ciências em teóricas, práticas e produtivas ou poiéticas, de que nos falam vários textos de Aristóteles. (...) se considerarmos as subdivisões do grupo das ciências teóricas – o único dos três grupos de ciências que o filósofo examina com precisão -, patenteia-se-nos, com clareza ainda maior, que física, matemática e teologia se distinguem, precisamente, pela natureza distinta de seus objetos” (Pereira, O.P., *op. cit.*, p 269-271). E, conforme Aquino (*ibid*, p.102) “(...) as ciências especulativas se distinguem segundo a ordem de afastamento da matéria e do movimento” (p. 102).

(habituada ao procedimento científico, ou seja, aos procedimentos silogísticos) de um intelecto imaterial que não procede especularmente (tal como um espelho), apreendendo a forma das coisas despidas de suas respectivas matérias, simultaneamente ao fato de que esta mesma forma permanece unida neste determinado ente⁷⁷. Como conhecimento científico, o objeto desse especulável não pode ser passível de transformação (não é dotado de movimento, então) (Aquino, 1998, p. 102). Este ponto de apoio na concepção aristotélica – de que o especulável, objeto da ciência especulativa, é separado da matéria e do movimento – permite a Aquino conceber ciências díspares principiando de um critério claro: a relação do objeto (especulável) com a matéria.

Assim, antes de desenvolver um pouco mais demoradamente a noção de abstração tal qual apresentada no *Comentário sobre o tratado da trindade de Boécio* de Aquino – noção esta cujo desdobramento esclarece como é possível a física –, faz-se necessário um breve retorno ao *O ente e a essência*. Após determinar o significado das noções a serem utilizadas nesta exposição – sem explicitar, no entanto, qual seria a finalidade de distinguir os termos *natureza*, *essência*, *quiddidade*, *forma* – um glossário dos termos a serem usados na sequência do texto, ao final do capítulo I, Aquino afirma que o ente se diz de maneira absoluta/própria (substância) e derivada/secundária (acidentes) – deste modo, portanto, têm essência, mas não do mesmo modo –, e que a substância se divide em simples (são mais nobres, por serem causas das compostas) e compostas (ponto de partida do conhecimento humano, se dão mais imediatamente aos nossos sentidos por nos serem mais próximas, uma vez sermos também compostos). No capítulo II, Aquino afirma que essência é essência do composto⁷⁸ (afirmando o hilemorfismo aristotélico-tomista, no qual o ser não seria uma

⁷⁷ Cf. AQUINO, T. *O ente e a essência*, primeiro capítulo, que é praticamente um glossário do restante do texto, é feita uma diferenciação entre ente e ser: ente, noção definida de duas formas por Aristóteles (aquilo que é dividido pelos dez gêneros e o que significa a verdade da proposição) não pode ser *ser* por dois motivos: ser diz respeito a algo além de um simples indivíduo, tem uma conotação mais geral; o ente é temporalizado (embora em português *ente* seja substantivo, a noção latina – um acusativo – tem sentido de partitício presente de *esse*, o verbo ser, corresponderia a *sendo* em português, resguardando, assim, a característica de uma forma verbal), caracteriza **aquilo que está sendo**, ou seja, passível de deixar de “estar sendo”, de mudar, se corromper, se transformar. Boécio já tinha *dado a dica* (embora sem elaborar a noção de “ente”): *Diversos são o ser e isto que é*. Em suma, o ser não está afetado de temporalidade e o ente (sendo) sim.

⁷⁸ Demander au sens à part, ou à l'intellect à part de percevoir l'existence, c'est demander l'impossible. Ajoutons même que puisque ni le sens seul ni l'intellect seul ne peuvent l'appréhender, nulle combinaison de connaissances sensorielles et de connaissances intellectuelles ne nous permettra jamais de trouver, dans l'union abstraite des deux, ce qui n'est dans aucune d'elles. Ce n'est pas sur le plan de la connaissance en général qu'il faut poser le problème de manière à pouvoir le résoudre, mais sur le plan du sujet connaissant.

alma desencarnada, animal racional, mas um animal racional individuado na matéria, pois faz parte do ser dos seres humanos que sejam individualmente, distintos quantitativamente) de matéria e forma, ou seja, de corpo e alma, respectivamente (num movimento de rompimento absoluto com a concepção dualista platônica, na qual a alma do indivíduo preexiste a ele, sendo como o timoneiro do navio/corpo, Aquino coloca no interior da essência o movimento e a perversão do ser).

Matéria é aquilo do que é algo é feito, o que faz com o que a coisa seja o que é; em suma, é, de certo modo particular, individuante. É pura potência e, assim, não passível de conhecimento, uma vez que potência é devir e só conhecemos aquilo que é. Forma, por sua vez, é ato, é determinação, é aquilo que dá ato à matéria (determinando primeiramente a tridimensionalidade, posteriormente a proporção dos elementos e, por fim, a constituição do corpo sensível). Este ser aqui e agora é um animal racional específico (diferente de outros seres) por ser a forma (animal racional) encarnada, corporificada nestes ossos e carnes específicos. Cabe agora atenção. A matéria assinalada/designada é princípio de individuação (cf. §17) e **não** faz parte da *definição do homem na medida em que é homem, mas seria posta na definição de Sócrates se Sócrates tivesse definição. A matéria não assinalada é posta, no entanto, na definição de homem* (Aquino, 1995, §17). Se o que faz o indivíduo não ser um homem em geral mas este homem particular e pessoal é a matéria (que não é apreensível, por ser potência, logo, por não ser, por não estar em ato), é impossível apreender o indivíduo nele mesmo, em sua individualidade (afinal, qual seria a “socraticidade” de Sócrates?); do indivíduo só conhecemos os acidentes.

A essência de homem implica – além de animal racional – matéria, mas não assinalada, seria a matéria geral (*carne e osso de maneira absoluta. Ibidem*, §17), diferentemente do que ocorre com um homem individual, para o qual a definição de sua essência necessariamente implica em determinar limites assinalados. É assim que o indivíduo Sócrates não pode ser definido, pois o que faz de Sócrates ser Sócrates é a matéria assinalada, cuja única apreensão possível é assinalar, reconhecer a existência

(...) C'est pourquoi, par exemple, nous pouvons nous former une certaine connaissance des singuliers. Par les sens, nous atteignons directement les choses connues, grâce à notre perception de leurs qualités sensibles, et, par l'intellect, nous atteignons ces mêmes choses grâce aux concepts abstraits que nous en formons. C'est donc bien l'homme qui connaît les choses particulières, du fait qu'il pense ce qu'il perçoit (Gilson, E. *Réalisme thomiste et critique de la connaissance*, 1986, p. 186-7).

aparente. Pode-se considerar, portanto, que a matéria assinalada só pode ser considerada em dimensões determinadas; não podendo ser posta na definição de homem na medida em que é homem, mas posta na definição de Sócrates se Sócrates tivesse definição, uma vez que a matéria que entrar na definição de Sócrates enquanto homem seria designada, mas não apreensível. De acordo com essa definição aqui posta, portanto, as essências de homem e de Sócrates difeririam de acordo com a delimitação ou não da matéria. Segundo eles: “E, por causa disto, às vezes o nome de essência encontra-se predicado da coisa; com efeito, dizemos que Sócrates é uma certa essência; e às vezes se nega, assim como dizemos que a essência de Sócrates não é Sócrates” (Ibidem § 29).

A distinção acima apresentada prossegue por analogia àquela contradição entre a essência do gênero e a essência da espécie, que *diferem de acordo com o assinalado e o não assinalado* (Ibidem §18). Em suma, a espécie tem diferença que determina o gênero (a diferença que é racional tanto pertence à espécie, quanto ao gênero, porque o gênero animal contém em si essa diferenciação, a possibilidade de ter essa especificação), em uma possível equivalência de tal tipo: o gênero está para matéria assim como espécie está para forma, devido ao fato de tanto gênero, quanto matéria receberem determinação da espécie e da forma, respectivamente. O gênero tem potência para se distinguir nas suas espécies, contém tudo o que está determinadamente na espécie, da mesma forma que tudo aquilo que é um indivíduo é na espécie e no gênero.

Então, já que para se saber o que é alguma coisa é preciso distingui-la em espécie e gênero, ao se perguntar de um homem: “o que é isso?” tem-se em vista a resposta “isso é um animal racional”, posto que a essência é qualquer coisa comum a todas as naturezas, pelas quais os diversos entes são postos nos diversos gêneros e espécies. Animal racional equivale a espécie e gênero. Ao se perguntar “o que é isso?” a resposta – “é o que é” – será conforme à pertinência da coisa a um determinado gênero e a uma determinada espécie (dar-se-á, pois, a quiddidade da coisa). Nesta pergunta a individualidade (“quem é esse?”) desaparece – pois, como dito, o indivíduo enquanto indivíduo não é apreensível intelectualmente; só é percebido em seus acidentes (porque a diferença entre ente e aquilo que é essência, na medida em que é natureza, é apreensível pelo intelecto). É assim que “animal racional” pode ser dito de cinco modos diferentes (conforme o que já dissera

Aristóteles na *Metafísica*: “o ser se diz de muitos modos”): fazendo-se referência à essência, à substância, à definição, à quiddidade e à forma.

É no capítulo III de *O Ente* que a questão dos *universais* é tematizada, corroborando a noção de um intelecto agente, que compõe e divide. Os parágrafos 41⁷⁹ e 42 colocam a questão da predicação, indicando que o conceito de homem em absoluto não pode comportar qualidades, nem quantidades, posto que a natureza é uma indistinção (a essência própria, em modo absoluto, deve ser considerada sem acidentes e fora do singular). Embora seja da natureza humana ser branco, ou preto, não cabe brancura ou pretura ao homem enquanto homem. Há, portanto, dois modos de apreensão distintos, pois são dois modos distintos de ser, quer seja branco ou preto. A natureza das coisas tem, desta forma, um duplo ser: um na coisa e outro na alma. A natureza humana absolutamente considerada (segundo razão pela qual homem é homem) abstrai qualquer ser: é nesse, mas não é esse. Oras, a predicação é a unidade proveniente da diversidade, um nome que se predica de muitos, a produção de um intelecto agente. Somente no intelecto, então, o universal é universal.

Abdicando de adentrar nos capítulos restantes de *O ente*, posto que, a meu ver, não acrescentariam muito mais aos objetivos aqui pretendidos. Retorno, pois, ao *Comentário ao Tratado da Trindade de Boécio*. Lá, precisamente no artigo segundo da quinta questão, Aquino legitima a atividade científica da física enquanto ciência dos móveis exatamente por um movimento do intelecto que abstrai, ignora, não considera, a matéria indicada, assinalada, designada, delimitada. Atribuindo à física o caráter de proceder abstraindo a matéria indicada das coisas, Aquino coloca como objeto a esta ciência as coisas conforme as coisas, sem levar em consideração (abstraindo) a particularidade do “aqui e agora”. Aquino (1998) corrige aqui uma confusão histórica (de grandes consequências para a tradição filosófica: a criação das idéias platônicas): diferencia *o que é por si do que é de acordo com o acidente* (p.111). A física é possível, então, *deste modo, através de tais noções imóveis e consideradas sem matéria particular (...)* conhecendo-se (...) *coisas móveis e materiais existentes fora da alma* (Ibidem, p. 113) que, considerando a *quiddidade*

⁷⁹ No qual conclui-se que o nome de espécie não é predicado de Sócrates, de modo que se diga Sócrates é espécie, o que aconteceria por necessidade, se a noção de espécie coubesse ao homem de acordo com o ser que tem em Sócrates, ou de acordo com sua consideração absoluta, isto é, na medida em que é homem; de fato, o que quer que cabe ao homem na medida em que é homem predica-se de Sócrates.

[a natureza que fez a coisa ser aquilo que é, diferente do “o que é”] *do composto universal, como do ente humano ou do animal inclui em si a matéria universal, mas não a particular* (...) (Ibidem, p. 113. Grifos meus).

A matemática, por sua vez, tematizada no artigo terceiro da quinta questão, trata das coisas materiais sem a matéria. Opera abstraindo os acidentes (que dependem da substância, não sendo separados/veis dela), a partir dos particulares. *A quantidade não depende da matéria sensível, mas apenas da matéria inteligível*. O modo particular de abstração da matemática, considerar a quantidade, sem as qualidades do ser, é possível porque antes do corpo ser corpo ele é tridimensional (no interior mesmo da matéria) e a intelecção da quantidade (superfície e cor) é anterior à intelecção da qualidade. O círculo, diferentemente do proposto pelos platônicos, não provém das idéias, de uma forma ideal eterna e imutável, distante da realidade sensível; é proveniente do sensível abstraído da matéria. Se a física abstrai a matéria designada, a matemática o faz da matéria sensível (não considera que uma dada forma geométrica é sem matéria sensível, mas que pode ser considerada sem a mesma). À matemática voltam-se objetos que dependem da matéria para existirem, sem, no entanto, dependerem dela para serem conhecidos, já que o conhecimento de tais objetos exclui a matéria sensível.

No artigo quarto, da mesma questão, Aquino (Ibidem, p. 131) trata da ciência divina, a qual, separada da matéria e do movimento, diz respeito ao que é simultaneamente em si mesmo, sendo princípio (causa) de outra coisa e, por outro lado, também daquilo que só é princípio (causa), sem ser em si mesmo (Ibidem, p. 133). Há uma diferenciação entre Metafísica, Teologia e ciência do ente enquanto ente. Enquanto a Metafísica é o conhecimento das causas obtidas a partir dos efeitos (movimento de ascensão do efeito em direção às causas), conhecimento real, mas limitado; a Teologia seria o conhecimento da causa nela mesma, algo impossível aos seres humanos, compostos de forma e matéria. Aqui teria lugar a operação do intelecto denominada separação, que considera as coisas independentemente de todas as suas condições materiais, tendo por objeto aquilo que é totalmente separado da matéria e da forma, visando o estudo das causas primeiras. A primeira causa é Deus (puro ato, sem nada em potência, sem matéria anterior que o transforme, primeiro motor imóvel), é a causa externa mesma a seus efeitos. A única forma de conhecimento possível dos desígnios divinos ocorre quando a causa se dá a conhecer,

não via razão natural, mas sobrenatural: revelação (algo considerado natural para a realização verdadeira da natureza humana, que tende ao conhecimento do divino).

Se dos sensíveis só resta conhecer os acidentes, da Física só resta fazer taxonomia, classificar os seres pela aparência, as reflexões de Aquino acerca da ciência divina e das possibilidades de conhecimento dos diferentes seres (de acordo com a relação e composição com a matéria e com o movimento) tornaram possível o estabelecimento de fronteiras – e objetos – claros a cada uma das ciências. A teologia não precisa da Física. Com a criação de uma ciência como a Teologia, a Física ganha autonomia (embora haja certa subordinação entre as ciências, tendo a Ciência de Deus – ciência que se tem de Deus e ciência que Deus tem de si mesmo, só acessível por revelação, impedido à razão, devido à natureza mesma dos seres humanos - acima de todas, fornecendo princípios da teologia revelada).

Deixando de lado o tomismo, pode-se passar a problematizar a ação do intelecto naquilo que ela informou a filosofia moderna. Para tanto, nada melhor que deixar transparecer a dificuldade que merecerá uma das mais contundentes – em força e capacidade de pautar os trabalhos posteriores – formulações na história da filosofia: o projeto crítico da razão pura e a revolução copernicana empreendida por Kant. “Programa o despertador⁸⁰”, então, o ceticismo de David Hume (2003):

Quanto à experiência passada, pode-se admitir que ela provê informação imediata e segura apenas durante aquele preciso período de tempo; mas por que se deveria estender essa experiência ao tempo futuro ou a outros objetos que, por tudo que sabemos, podem ser semelhantes apenas em aparência? Essa é a questão fundamental sobre a qual desejaria insistir. O pão que comi anteriormente alimentou-me, isto é, um corpo de tais e tais qualidades sensíveis esteve, naquela ocasião, dotado de tais e tais poderes secretos, mas segue-se porventura disso que outro pão deva igualmente alimentar-me em outra ocasião, e que qualidades sensíveis semelhantes devam estar sempre acompanhadas de poderes secretos semelhantes? Essa consequência não parece de nenhum modo necessária. É preciso no mínimo reconhecer que a mente extraiu aqui uma consequência, que um certo passo foi dado: um percurso do pensamento e uma inferência para o que se exige uma explicação. As duas proposições seguintes estão longe de serem a mesma: *Constatarei que tal objeto sempre esteve acompanhado de tal efeito e Prevejo que outros objetos, de aparência semelhante,*

⁸⁰ *Confesso abertamente haver sido a advertência de David Hume que, já lá vão muitos anos, pela primeira vez me despertou de meu sono dogmático e incutiu a minhas pesquisas no domínio da filosofia especulativa orientação inteiramente diferente. (KANT, I. Prolegômenos a toda metafísica futura que possa apresentar-se como ciência, 1959, p. 28).*

estarão acompanhados de efeitos semelhantes. Admitirei, se lhes agradar, que é correto inferir uma proposição da outra; e sei, de fato, que essa inferência sempre é feita. Mas, se alguém insistir em que ela se faz por meio de uma cadeia de raciocínio eu gostaria que esse raciocínio me fosse apresentado. A conexão entre essas proposições não é intuitiva. Requer-se aqui um termo médio que possibilite à mente realizar algum raciocínio ou argumento. Qual seria esse termo médio, devo confessar que ultrapassa minha compreensão, e quem deve apresentá-lo são os que afirmam que ele realmente existe e que é fonte de todas as nossas conclusões referentes a questões de fato (seção 4, parte 2, §16, p. 63-4).

Essa passagem de Hume coloca o problema de se saber no que – ou onde – se fundaria a inferência, uma vez que o filósofo escocês interdita a possibilidade de buscar na experiência de fatos/acontecimentos do passado possam informar o futuro por relação de semelhança. Quando como o pão, o faço por uma crença nos poderes nutritivos deste composto de trigo, farinha, sal etc.. Qual a base desta minha crença na *causalidade* possivelmente estabelecida entre comer pão e me saciar? Hume soluciona ceticamente essa dúvida (Cf. *ibidem*, seção 5, parte 2, §21, p. 89): o hábito. O acúmulo de experiências bem-sucedidas – de me satisfazer com o pão, a manteiga etc. – nos leva à crença na relação de causalidade. Isso – *ser levado a* – se dá, segundo Hume, pela aquisição, por um longo hábito, de uma disposição mental que, tão logo se apresente a causa, nos faz esperar com segurança o efeito que habitualmente a acompanha, sem ao menos *cogitar*, supor, imaginar, a possibilidade de outro acontecimento e/ou resultado (Cf. *ibidem*, seção 7, parte 1, §21, p. 106-7). É certo, no entanto, que um acontecimento se segue do outro, “mas jamais nos é dado observar qualquer liame entre eles. Eles parecem *conjugados*, mas nunca *conectados*” (*ibidem*, seção 7, parte 1, §26, p. 112). A saída apontada por Hume para a passagem de um objeto para seu acompanhante habitual é a de uma conexão sentida na mente, uma impressão (já que nada mais há na situação); é um psicologismo. “Nenhuma conclusão pode estar mais em conformidade com o ceticismo do que as que trazem revelações relativas à fraqueza e a estreita limitação da razão e capacidades humanas” (*Ibidem* seção 7, parte 1, §28, p. 114).

Em resposta à proibição da metafísica – e a qualquer conhecimento anterior à experiência, ao *a priori* – facultada pela interdição da causalidade, Kant (2008) investiga os conceitos “pelos quais o entendimento pensa a ligação de coisas *a priori* (p. 260)”. Esses conceitos não derivariam da experiência, mas de atos de juízo desempenhados pelo

entendimento puro. Vejamos como na *Crítica da Razão Pura*, Kant opera uma transferência topográfica – de nível, camada – da noção de causalidade: ela passa de derivada da experiência (algo interdito pelo ceticismo humeano) à condição da mesma. Através da investigação daquilo que possibilitaria à física e à matemática fornecerem conhecimentos racionais e objetivos, e da possibilidade de se ter conhecimento seguro na Metafísica Kant pôde propor as formas *a priori* do entendimento. A revolução metodológica operada no seio das ciências – não interrogar o que há nas coisas, não se ater aos seus conceitos e tentar apreender suas propriedades, mas, ao contrário, produzir algo nela -, a chamada revolução copernicana ocorre quando “(...) a razão só discerne o que ela mesma produz segundo seu próprio projeto (...) (Kant, 1999, p.37)”, quando ela vai “à frente com os princípios dos seus juízos segundo leis constantes e obrigar a natureza a responder às suas perguntas” (Ibidem, p. 37).

Até agora se supôs que todo nosso conhecimento tinha de se regular pelos objetos; porém, todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo *a priori* sobre os mesmos, através do que o nosso conhecimento seria ampliado, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso tente-se ver se não progredimos melhor nas tarefas da Metafísica admitindo que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento *a priori* dos mesmos que deve estabelecer algo sobre os objetos antes de nos serem dados. O mesmo aconteceu com os primeiros pensamentos de Copérnico que, depois das coisas não quererem andar muito bem com a explicação dos movimentos celestes admitindo-se que todo o exército de astros girava em torno do espectador, tentou ver se não seria mais bem-sucedido se deixasse o espectador mover-se e, em contrapartida, os astros em repouso (Ibidem, p. 39).

Na introdução desta *primeira crítica*, Kant afirma que embora o conhecimento humano comece *com* a experiência, nem por isso ele se originaria inteiramente *da* experiência. O conhecimento seria, então, composto de duas classes de elementos: matéria (fornecida pelo objeto), *a posteriori* de qualquer experiência; e forma (fornecida pelo sujeito cognoscente), *a priori* da experiência. Ao definir conhecimento como ação de dar forma (invariante) a matérias (variáveis), Kant já apontava para o critério de discernimento esses dois tipos de conhecimento: *a priori* seria toda proposição dotada de “necessidade e universalidade rigorosa [que] são, portanto, seguras características de um conhecimento *a priori* e também pertencem inseparavelmente uma à outra” (Ibidem, p. 53). Enquanto a

experiência fornece elementos da realidade, só a razão explica suas causas. Só a razão, ainda, seria fonte de proposições universais e necessárias (*a priori*) – como os conhecimentos matemáticos, por exemplo. Ao diferenciar juízos analíticos de juízos sintéticos (Ibidem, p. 57-67), Kant apresenta um outro critério para distinção das ciências: a necessidade ou não de se recorrer à experiência para fornecer explicações. Assim, seria analítico o juízo que se limitasse a analisar um conceito sem referência a nada que não estivesse já presente nele outrora (os predicados fornecidos pelo próprio sujeito, numa ação de mero desdobramento de informações presentes no sujeito, operando, assim, uma identificação entre sujeito e predicado). Sintético, por outro lado, seria o juízo que extrapolaria os dados fornecidos pelo sujeito (que não forneceria seus predicados, os quais somariam algo ao conceito do sujeito), que não operaria por análise (desdobramento) do sujeito, mas por síntese entre sujeito e predicado, como pensar o seguinte: “quando digo: todos os corpos são pesados, então o predicado é algo bem diverso daquilo que penso no mero conceito de um corpo em geral. O acréscimo de um tal predicado fornece, portanto, um juízo sintético” (Ibidem, p. 58). Todo juízo de experiência seria, assim, de acordo com essa definição, sintético. Entretanto – e aqui reside, em grande medida, os ganhos da revolução copernicana empreendida por Kant –, existe outro tipo de juízos: os *juízos sintéticos a priori* (que tornaram certos os conhecimentos das ciências teóricas da razão: Matemática e Física). Na sequência da *Crítica da Razão Pura*, Kant demonstrará como o conhecimento – em suas duas facetas, receptiva, via sensibilidade e agente, via entendimento – se dá por meio da apreensão espaço-temporal (formas *a priori* da sensibilidade, estando presentes em tudo que percebemos, pelas quais somos afetados pelos objetos) da realidade e pelo modo como o entendimento ordena o múltiplo dado na intuição – porque, como ele nos lembra, intuições sem conceitos são cegas, da mesma forma que são vazios os pensamentos sem conteúdo advindo da experiência real –, via categorias (formas *a priori* do entendimento, o modo como os objetos da experiência são estruturados e organizados).

Certamente o constructo teórico erigido por Kant é deveras maior e mais complexo, mas não cabe neste momento do estudo dizer mais que isso: o conhecimento é possível por formas *a priori* e por um intelecto agente (que opera sínteses). Certamente, é possível

vislumbrar continuidades do projeto kantiano em diversos autores/escolas⁸¹. Meu objetivo, no entanto, é procurar na proposta da epistemologia genética de Piaget alguns desdobramentos do kantismo. O próprio Piaget (1965), em *Sagesse et illusions de la philosophie*, reconhece as influências de Kant em seu trabalho. Confessa estar muito próximo do espírito do kantismo, mas em uma convergência parcial, visto que concorda com o fato de toda experiência ser uma estruturação do real na qual o sujeito – adjetivado como epistêmico – toma parte ativa; embora discorde da existência de estruturas estaticamente preexistentes no sujeito (algo que, de acordo com o suíço, destoaria do testemunho da história das ciências e dos estudos sobre o desenvolvimento da inteligência) (Piaget, 1965, p. 82). Não é à toa que Piaget (1975) – mal ou bem – é tido como “pai do construtivismo”. As formas de percepção da realidade deveriam ser construídas⁸² (em contraposição a considerações inatistas). Diz ele:

Kant criou assim uma quinta variedade de interpretação epistemológica: a da construção *a priori*. Mas por que *a priori*? É preciso antes de mais nada lembrar que a alternativa, antes do kantismo, era de um preformismo ainda muito estático, com a hipótese das idéias inatas e de um começo de construtivismo ainda muito hesitante e incompleto, com a hipótese de uma aquisição em função da experiência. A síntese mais natural consistia pois em reter a noção de construção, pelo menos sob a forma de juízos sintéticos, e a idéia de inatismo, pelo menos sob a forma de uma anterioridade em relação à experiência: daí a grande idéia dos juízos sintéticos *a priori* e a idéia derivada de que, mesmo no caso dos juízos sintéticos *a posteriori*, a inteligência não se limita a receber marcas como uma tábua rasa, mas estrutura o real por meio de formas *a priori* da sensibilidade e do entendimento. Para poder avaliar a união da dedução matemática e da experiência (...) Kant elaborou pois uma riquíssima noção, compreendendo, como é de direito, a universalidade e a necessidade (a segunda esquecida ou considerada como ilusória pelo empirismo), mas também a anterioridade em relação à experiência: anterioridade lógica, enquanto condição necessária, mas também anterioridade de nível à medida que o sujeito que se entrega à experiência possui já uma estrutura subjacente que determina suas atividades (p. 232-3).

Para Piaget a construção do sujeito epistêmico kantiano é fraca, pois é dada de início, sem levar em consideração a construção dialética a que tanto o desenvolvimento científico quanto os sujeitos epistêmicos estariam submetidos. Desta forma, a tarefa que se

⁸¹ O positivismo de Comte, por um lado; os desdobramentos hegelianos, por outro. É forte a inspiração kantiana na escola fenomenológica (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre).

⁸² *Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo* (Piaget, 1967)

coloca é elaborar uma teoria do desenvolvimento psicológico, como o ser biológico (recém-nascido) chega a se tornar sujeito detentor de conhecimentos abstratos altamente organizados (adulto). Como diz ele, em *A epistemologia genética*, seu objetivo é buscar a gênese da formação dos conhecimentos.

A vantagem que um estudo da evolução dos conhecimentos desde suas raízes apresenta (embora, no momento, sem referências aos antecedentes biológicos) é oferecer uma resposta à questão mal solucionada do sentido das tentativas cognitivas iniciais. A se restringir às posições clássicas do problema, não se pode, com efeito, senão indagar se toda informação cognitiva emana dos objetos e vem de fora informar o sujeito, como supunha o empirismo tradicional, ou, se, pelo contrário, o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que ele imporia aos objetos, conforme as diversas variedades de apriorismo ou de inatismo. (...) Ora, as primeiras lições da análise psicogenética parecem contradizer essas pressuposições (Piaget, 1975b, p.132).

Segundo o filósofo suíço, o conhecimento não se originaria nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam; seria, ao contrário, justamente o resultado das interações que se produzem a meio caminho entre os dois, sendo dependente, portanto, dos dois ao mesmo tempo. A questão é, para ele, uma vez que não estão dados *a priori* nem sujeito, nem objeto, descobrir quais são os mediadores entre corpo próprio e as coisas. Negando a percepção como instrumento de solidariedade entre a interioridade e a exterioridade, Piaget atribui à própria ação, *em sua plasticidade muito maior*, a origem das trocas iniciais entre sujeito e realidade (e seus objetos) (Cf. Ibidem, p. 132-3). É, pois do impulso inicial ao conhecimento, que partem as formações (construção) das estruturas a partir das quais serão apreendidas as informações inscritas nos objetos. O sujeito, em interação com o meio, forma esquemas de percepção ainda nas idades iniciais; serão esses esquemas os *a prioris* – e não inatos - piagetianos.

Como Piaget, em sua vasta produção, retoma diversas vezes suas principais noções, é válido fazermos uso – de forma esquemática - neste breve estudo da síntese de seus principais conceitos feita por Palacios (2007) em *Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos*:

- *Esquema*: é a unidade básica da vida intelectual; no princípio, são ações pautadas biologicamente (como sugar para comer, sugar pelo prazer de sugar) e vão dando lugar a novas condutas que também se integram em ações mais complexas (como pegar um objeto, levá-lo à

boca, chupá-lo, tirá-lo da boca, olhá-lo, agitá-lo etc...). Os esquemas logo se internalizam e se transformam em ações simbólicas, no início, referentes a ações concretas e, depois, a processos de raciocínio; a partir dos seis ou sete anos, esses raciocínios adotam a forma organizada, coerente e lógica chamada operações;

- *Assimilação*: uma vez dominado um esquema, a conduta irá se repetir com o objeto sobre o qual inicialmente se formou, mas também com todos aqueles que se deixem tratar da mesma maneira, isto é, com aqueles que se deixem assimilar ao esquema;

- *Acomodação*: existem ocasiões em que um esquema não é capaz de responder às características de um objeto e às exigências de um conhecimento que apresenta (desequilíbrio); então, é necessário modificar o esquema prévio (acomodação) para restaurar o equilíbrio; com isso a conduta se diversifica e a adaptação melhora;

- *Estágio*: em cada momento do desenvolvimento, os esquemas de que as crianças dispõem mantêm uma certa relação entre si; todos eles pertencem a um mesmo nível de funcionamento e de complexidade; todos formam uma estrutura. Cada um desses níveis de complexidade ou níveis estruturais é um estágio evolutivo (a saber: estágio sensório-motor (0 a 2 anos), estágio pré-operatório (2 a 7 anos), estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e estágio das operações formais (a partir da adolescência)) (p. 28-9) .

Em uma síntese de *Biologia e Conhecimento*, pode-se observar que, para Piaget, os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre e uma busca da manutenção de um equilíbrio⁸³. Uma vez que o desenvolvimento intelectual é homólogo do desenvolvimento biológico (opera por meio de estruturas semelhantes) e que a atividade intelectual é considerada como mais um aspecto do funcionamento "total" do organismo, a *adaptação* – busca do equilíbrio no processo de crescimento do conhecimento (Ibidem, p. 312-3) - é tida como a essência do funcionamento intelectual (visto ser a essência do funcionamento biológico, uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies, além da organização). A adaptação é apresentada como a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes, por meio da organização (possibilitando, assim, ao organismo discriminar a diversidade de estímulos e sensações aos quais é submetido e generalizá-los) em alguma forma de estrutura: os esquemas. Esquema seria uma estrutura mental, cognitiva – um padrão de comportamento ou pensamento - por meio da qual os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Os esquemas não são fixos, mudam continuamente ou tornam-se mais refinados, sendo, no entanto, dependentes e derivados dos esquemas sensório-motores da criança.

O processo de adaptação, por sua vez, ocorre de duas formas diversas, por meio de duas operações, a *assimilação* e a *acomodação*. A *assimilação* é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às

⁸³ O desenvolvimento da razão define-se como uma “marcha para o equilíbrio”. Cf. Piaget, 1967, p. 145.

estruturas cognitivas prévias tentando adaptar novos estímulos às estruturas cognitivas já possuídas (Ibidem, p. 13). Piaget diz que a acomodação é a mudança dos esquemas de assimilação sob influência de situações exteriores (Ibidem, p. 18), ocorrendo quando um novo estímulo não pode ser assimilado nos esquemas previamente existentes. Assim, a estrutura cognitiva se altera de duas possíveis formas: ou os esquemas anteriores são modificados para comportarem as particularidades do dado recente, ou é criado um novo esquema para que seja assimilado (em uma nova e posterior tentativa) aquela informação.

Tem-se, assim, que Piaget contempla tanto o desenvolvimento (em termos de mudanças de ordem qualitativa) quanto o crescimento (alterações quantitativas) intelectuais. Há de se atentar a ressalva de Piaget: não há assimilação sem acomodação, nem acomodação sem assimilação, deixando claro sua perspectiva de que os ajustamentos do intelecto humano não são feitos a partir de determinações do meio, mas sim por parte da atividade do sujeito epistêmico – ainda que, diferentemente da assimilação, na qual o sujeito impõe sua estrutura disponível aos estímulos processados, os forçando a se adaptarem a si, às suas estruturas mentais prévias, na acomodação o indivíduo se depara com o dever de alterar sua estrutura para acomodar os novos estímulos. Percebe-se, assim, como Piaget não concorda com noções *a priori* inatas de formas de conhecimento, pois os esquemas são paulatinamente construídos em interação com o meio. O equilíbrio entre assimilação e acomodação funciona como uma auto-regulação, como confirmam os dois postulados de Piaget (1975) a seguir:

Primeiro postulado: todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza.

Segundo postulado: todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação (p.14).

A equilibração entre acomodação e assimilação é necessária para que não se tenha poucos esquemas cognitivos, muito amplos (dificultando na percepção de diferenças entre as coisas, como por exemplo esquema "animal") e para evitar, também, o contrário, suscitado pela simples *acomodação* de estímulos, sem assimilação, o que resultaria em

uma grande quantidade de esquemas cognitivos muito estreitos, de difícil generalização (as coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe. Wadsworth, 1996).

Em *O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget*, o professor Yves de La Taille chama a atenção para a injustiça cometida por muitos comentadores – entre os quais, destacam-se, principalmente, algumas leituras de Piaget feitas a partir do marco teórico histórico-cultural, elaborado por Vygotsky extamente como contraponto às concepções desenvolvimentistas presentes na obra do pensador suíço (Cf. Oliveira, 1993) - ao criticarem Piaget devido a um aparente desprezo deste ao papel dos fatores sociais na constituição e formação de características humanas. Ressalta o comentador que até mesmo no livro sintetizador dos grandes temas presentes na obra piagetiana, *Biologie et connaissance*, Piaget reconhece a influência humana (externa) – via interações sociais - no desenvolvimento dos indivíduos. A leitura de *Études Sociologiques* – obra que não seria escrita por alguém que não levasse a interferência do meio em alta conta, convenhamos - aponta a preocupação de Piaget (1965), quando este afirma que desde o nascimento o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo (p. 242), afinal, um ser humano “normal” não é social da mesma forma aos 6 meses ou aos 20 anos, pois são individualidades diferentes. Piaget reconhece que as principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas correspondem a estágios do desenvolvimento social. Yves de la Taille demonstra neste texto como dois tipos de relação social (coação e cooperação) são intimamente vinculados aos desenvolvimentos cognitivos dos indivíduos (principalmente a socialização mais efetiva proporcionada pela aquisição da linguagem, que permitiria a superação daquilo que ficou conhecido como pensamento egocêntrico, a absolutização do pensamento centrado no próprio indivíduo, do próprio ponto de vista).

Embora outro autor, Claude Dubar (2005), já tenha proposto uma leitura de Piaget à luz da sociologia (no caso, a partir de Durkheim, também tributário da tradição kantiana), em *A socialização da criança na psicologia piagetiana e seus prolongamentos sociológicos* (pp.3-34), nossa proposta neste texto é mostrar como a noção de *habitus*, desenvolvida ao longo da obra do francês Pierre Bourdieu - central na sociologia contemporânea - é tributária não só a Piaget, mas a toda a discussão que tentei aqui esboçar: a detecção de estruturas *a priori* nos aspectos cognitivos humanos.

Perrenoud lembra que ao definir o *habitus* como o “*sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação*” do qual dispõe um indivíduo em dado momento da própria vida – a *gramática gerativa de suas práticas* – Bourdieu atribui à noção de esquema lugar essencial na sua obra. É pelo fato desta noção, na visão de Perrenoud, ser distinta daquela de hábito – possuidora de uma *conotação mais rígida* – e pela falta de rigor na definição explícita por parte de Bourdieu, que é lícito se remeter àquela elaboração piagetiana, “que convém perfeitamente à concepção de *habitus* como sistema de esquemas” (Perrenoud, 1984, p. 54)⁸⁴. Por isso resgata-se aqui parte da passagem de Piaget utilizada por Perrenoud para ilustrar sua idéia – da qual, como acima argumentado, esta investigação compartilha:

As ações, com efeito, não se sucedem ao acaso, mas se repetem e se aplicam de modo similar em situações comparáveis. Mais precisamente, elas se reproduzem tais quais se, aos mesmos interesses, correspondem situações análogas, mas se diferenciam ou se combinam de modo novo se as necessidades ou as situações mudam. Nós chamaremos de *esquemas* de ações aquilo que, em uma ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte; dito de outra forma, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação.

Por exemplo, nós falaremos de um “esquema de reunião” para as condutas como aquela de um bebê que empilha cubos, de uma criança mais velha que reúne objetos procurando classificá-los e nós reencontraremos este esquema em formas inumeráveis até em operações lógicas tais quais a reunião de duas classes (os “pais” mais as “mães” = todos os “pais” etc..) (...) (Ibidem, p. 54).

Embora o esquema não seja uma regra de ação, um modelo cultural, nem ao menos um plano consciente, ele funciona no estado prático - freqüentemente sem o conhecimento do indivíduo dele portador – regulando as ações a despeito da “ilusão da espontaneidade” (Ibidem, p. 54). Por ser concebido como uma adaptação a uma determinada situação (“construído por diferenciação, acomodação e coordenação”), a noção de esquema é muito mais flexível que aquela de hábito: é muito mais uma “gramática gerativa” do que “um repertório de frases feitas”. Assim,

⁸⁴ Descobrimos agora, tardiamente, que Perrenoud já vinha desenvolvendo estudos sobre a relação entre os dois autores, como apresenta em *De quelques apports piagétiens a une sociologie de la pratique*, **Revue européenne des sciences sociales**, 1976, n° 38-39, pp. 451-470. Pretendo voltar posteriormente a este texto.

Parece legítimo, sem solicitar indulto à psicologia piagetiana, conceber o sistema de esquemas – o *habitus* – como *gramática gerativa de todas as práticas*, de todas as ações e operações, sejam elas simbólicas ou materiais, extremamente gerais ou até mesmo singulares. A fecundidade do conceito de *habitus* parece certa no âmbito de uma teoria da ação ou, como diz Bourdieu, de uma teoria da prática (Ibidem, p. 55).

As razões pelas quais Perrenoud alega não “comprar” todas as teses de Bourdieu acerca da gênese do *habitus* – sobretudo quanto a concepção deste de simples interiorização das estruturas sociais – dizem respeito ao fato desta noção não responder “três questões *sociológicas* centrais” (Ibidem, p. 55. Grifo meu) Ele elenca as questões que, em grande medida, também são nesta pesquisa objeto de reflexão:

1) de onde vêm os *habitus*, como eles são formados, em que medida eles resultam de uma ação educativa deliberada, de uma transmissão cultural difusa ou de uma interiorização de limites objetivos?

2) como se opera a relativa “orquestração” dos hábitos individuais que permite aos atores se comunicarem, cooperarem, ou, ao menos, de coexistirem?

3) qual papel esta orquestração desempenha na reprodução da ordem social? (Ibidem, p. 55)

Certamente a proposta de Bourdieu – na configuração de noções como *habitus*, dos três diferentes capitais, disposições etc.. – faz grandes sínteses das questões presentes neste contexto da discussão sobre *a priori*. Entretanto, ainda não localizei nenhum estudo mais denso – no Brasil – de possíveis relações existentes entre a teoria de Bourdieu com desenvolvimentos oriundos da problematização piagetiana. Todavia, é certo que Bourdieu faz referência direta a Piaget em três de suas obras – consideradas, por alguns, como as capitais: *Le sens pratique* (1980, p.150), *La Reproduction* (1970, p. 62) e *Méditations pascaliennes* (1997, pp. 231-2). Como afirmam Bronckart e Schurmans (2001):

A postura epistemológica geral de Pierre Bourdieu recusa as perspectivas do desenvolvimento humano que postulem seja uma simples acumulação de aprendizagens (behaviorismo), seja um determinismo mecânico de estruturas pré-formadas (estruturalismo estrito) e as substitui por uma perspectiva que implica uma mediação dialética permanente entre determinismos externos e processos representativos internos ou individuais. Neste quadro, o conceito de *habitus* designa uma espécie de “formato” estrutural no qual se desdobram interações ao mesmo tempo reprodutivas e produtivas de novidades, que são constitutivas do social ao

mesmo tempo que da pessoa humana. Sob esses dois aspectos, o parentesco com algumas das proposições de Piaget (orientação construtivista e papel atribuído aos esquemas) parece evidente, e ela foi sublinhada por Pierre Bourdieu (*Le Sens Pratique*, 1980), assim como por alguns de seus comentadores (Lahire, B. *Éléments pour une théorie des formes sociohistoriques d'acteur et d'action*, 1996; Mary, A. *Le corps, la maison, le marché et les jeux: paradigmes et métaphores dans le "bricolage" de la notion d'habitus*, 1988).⁸⁵

A hipótese de mudança de *habitus* – conforme apresentado na citação às *Meditações*, acima - de transformação (dita) radical é vislumbrada por ele (na sequência do texto acima citado) em situações de crise, de mudanças bruscas (tais como aquelas em que uma civilização é colonizada por outra, ou bruscas alterações de indivíduos no espaço social). Os padrões de pensamento/comportamento (*habitus* ou esquemas?) formados na primeira infância (tanto em Bourdieu, quanto em Piaget) funcionam como estruturas estruturantes, determinando o modo pelo qual a realidade será decodificada pelo indivíduo. Certamente há margem de movimento, certa plasticidade, em ambos. Todavia, margem limitada, estanque⁸⁶. No “final da linha” há, ainda, certo determinismo. Não se considera a possibilidade do indivíduo racionalmente se treinar para ativar/desativar⁸⁷ suas disposições, seu modo costumeiro de apreender a realidade. Embora nenhum deles seja aquilo que pode-se chamar de inatista, mantém um *a priorismo* vinculado a uma construção primeva das funções psicológicas e desconsideram os seguintes fatores (elencados por Lahire, 2001):

- 1) porque cada um de nós pode ser portador de uma multiplicidade de disposições que não acham sempre os contextos de sua atualização

⁸⁵ Vale notar que os autores não param nas semelhanças entre Bourdieu e Piaget; enfatizam também suas diferentes perspectivas – chamam a atenção para a eficácia de substituir a perspectiva de Piaget pela de Vygotsky, que considera não os aspectos biológicos inatos como fundantes das características do indivíduo, mas sua marca cultural, como desenvolvermos posteriormente em outro momento desta pesquisa. Ver a respeito as páginas 168-173 deste artigo de Bronckart e Schurmans.

⁸⁶ Jean-Claude Kaufmann apresenta uma síntese de autores e análises que se centram “sobre o carácter homogêneo e generalizador do conceito, que se mostra muito mal adaptado para explicar a dinâmica individual, nomeadamente o carácter móvel, aberto e plural”. (KAUFFMANN, JC, 2003, P. 146). O autor retoma sobretudo os estudos de Bernard Lahire e Philippe Corcuff para ver na “caixa-preta” do *habitus* pressupostos – “problemáticos em um teórico da desconstrução social” - de unidade e de permanência da pessoa. O mecanismo concreto do *habitus* é deixado de fora da obra do autor, segundo leitura que Kaufmann faz de Lahire, pois Bourdieu; a construção social, penetração, incorporação e transmissão de disposições características da formação do *habitus* seriam, segundo ele, “são simplesmente deduzidas das práticas sociais (alimentares, desportivas, culturais etc..) mais frequentemente observadas – estatisticamente – entre os inquiridos”. (Ibidem, p. 146). O autor apresenta ainda uma dupla leitura possível da noção de *habitus* de Bourdieu, como fórmula geradora, ou via regularidades objetivas, às quais se voltará posteriormente.

⁸⁷ Como lembra LAHIRE, B., 2008.

(*pluralidade interna insatisfeita*); 2) porque nós podemos estar desprovidos de boas disposições que permitam fazer face a algumas situações mais ou menos inevitáveis em nosso mundo social multidiferenciado (*pluralidade externa problemática*) e 3) porque a multiplicidade dos investimentos sociais (familiares, profissionais, amicais...) objetivamente possíveis podem se tornar, no final das contas, incompatíveis (*pluralidade de investimentos ou de engajamentos problemática*), que nós podemos viver inquietos, em crises ou em conflitos pessoais com o mundo social (p. 149).

O aprofundamento deste estudo aqui empreendido, certamente ganhará com o cruzamento dessa conclusão preliminar com os postulados da psicologia histórico-cultural, para a qual o indivíduo tem potencial de constituição ao longo de toda a vida.

Como disse Wacquant em artigo denominado *O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal*, existiriam apenas duas maneiras de se fazer ciência social: analisando, compondo e “limpando” conceitos, constituindo ritual de mera adoração intelectualista; ou, por outro lado, de “modo *gerativo*, pelo qual desenvolvemos a teoria para usá-la em pesquisas empíricas e para provar e expandir sua capacidade heurística em um confronto sistemático com a realidade sócio-histórica” (Wacquant, 2002, p. 103).

Assim, é pela realidade sócio-histórica que entendo se impor a necessidade de relacionar as críticas de Bernard Lahire ao *habitus* com as idéias da perspectiva de Vygotsky a respeito da internalização e do constante processo de desenvolvimento humano entendido como transformação. Esta relação parece ser menos tendente a desembocar em certos determinismos que caíram tanto Piaget quanto Bourdieu. Tentarei fazê-lo pela via da análise da memória escolar, recuperando parte da constituição dessas matrizes de ação, ressaltando o seu papel na escolarização e no desenvolvimento humano.

Apegados a este entendimento da singularidade dos indivíduos, não há preocupação aqui com a representatividade dos casos escolhidos, pois comungo da perspectiva desta sociologia psicológica tal qual apresentada abaixo por Lahire (2008):

Não se pode então criticar o programa da sociologia psicológica por se limitar ao estudo – interessante mas secundário e mesmo marginal – das exceções estatísticas, muito pelo contrário. Paradoxalmente, vários pesquisadores ao comentarem seus quadros estatísticos interpretaram seus dados a partir da lógica das aproximações relativas das categorias ou grupos de indivíduos com os referidos pólos de oposição pretendidos

deixando de lado, ao mesmo tempo, a compreensão dos casos intermediários - geralmente os mais numerosos, os mais comuns. O exemplo (mais) “perfeito”, que às vezes condensa ou acumula o conjunto das propriedades estatisticamente mais ligadas a um grupo ou a uma categoria, é sem dúvida necessário quando se quer ilustrar uma análise baseada em dados estatísticos. Ele é freqüentemente utilizado para compor o retrato de uma época, de um grupo, de uma classe ou de uma categoria. Todavia, esse exemplo pode se tornar enganoso e caricatural a partir do momento em que não lhe é conferido – explicitamente – o estatuto de ilustração (representante de uma instituição, de uma época, de um grupo...), mas tomado como *um caso particular do real*, ou seja, como o produto complexo e singular de múltiplas experiências socializadoras. Pois a realidade social incarnada em cada indivíduo singular é sempre menos clara, menos simples que essa. Aliás, as escolhas efetuadas pelas grandes pesquisas indicam as propriedades (recursos, atitudes, práticas...), estatisticamente mais vinculadas a tal grupo ou tal categoria; é impossível deduzir daí que cada indivíduo componente do grupo ou da categoria (nem mesmo da maioria deles) reúna a totalidade (nem mesmo a maioria) dessas propriedades (pp.386-7).

1.7 REVISÃO DOS ESTUDOS NACIONAIS SOBRE SUCESSO E LONGEVIDADE ESCOLARES EM MEIOS POPULARES

Em diálogo crítico com a revisão bibliográfica sobre *longevidade escolar* em meios populares no Brasil realizada por Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza no primeiro capítulo de sua tese de doutorado intitulada *Do Seringal à Universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*, 2009, discorro a seguir sobre parte significativa da produção nacional a respeito do acesso, permanência, vivência, sucesso *versus* fracasso, longevidade e significados da presença de estudantes de camadas populares na universidade. Não me apoiarei na ordenação sugerida na referida pesquisa – dividida em categorias de análise, abordagens do tema (as problemáticas investigadas e a excepcionalidade das trajetórias escolares investigadas), os referenciais teórico-metodológicos, as metodologias utilizadas, e os resultados (apresentados em elementos constituidores das trajetórias escolares improváveis, item que por sua vez se subdivide em “a família como esfera fundamental”, “a mobilização dos indivíduos em seus percursos escolares atípicos”, “o papel de outras instâncias sociais de referência”, “os sentidos atribuídos à escolarização prolongada”; além das condições de permanência na universidade) – tendo em vista a possibilidade de resgatar outros elementos e argumentos capazes de municiar nova leitura daquilo que Maria do Socorro denominou como

“convergência de resultados: avanços, limites e lacunas”, de modo que haja maior diálogo com os objetivos desta dissertação). Todavia, cabe explicitar as diferenças de detalhamento na recuperação de dados ou argumentos apresentados nos estudos que seguem: demorarei mais naqueles textos e trechos que mais amplamente comungam dos objetivos e perspectivas do presente estudo, assumindo de antemão – caso ainda o seja necessário – que a leitura das referidas obras não se pretende – e, longe de qualquer ranço positivista, nem acredito que haja alguma leitura que o seja – neutra.

1.7.1 Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares

Conforme levantamentos bibliográficos realizados em diversas fontes de dados e de acordo com o indicado em vários trabalhos (Souza, 2009; Piotto, 2007; Viana, 1998, 2007; Zago, 2000, 2006), e aparentemente a primeira pesquisa realizada no Brasil sobre trajetórias exitosas de universitários pobres que problematiza o *sucesso escolar improvável* é a dissertação de mestrado de Portes, *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*, defendida em 1993. Segundo a leitura proposta por Souza (2009, p.44), o objetivo desta pesquisa seria compreender como foi possível – destacando dois diferentes tipos de estratégias: familiares e pessoais - para cada um dos 37 alunos de camadas populares estudados galgarem entrada em tão renomada e seletiva universidade, a UFMG.

No referido estudo, - a dissertação de Écio Portes, orientado pela professora Maria Alice Nogueira e defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG - o pesquisador desenvolve investigação sobre uma questão decorrente de sua própria prática profissional como pedagogo da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), responsável pela assistência (alimentar, médica, odontológica, pedagógica, psicológica, social etc.) aos alunos pobres da UFMG: para além de resolverem problemas materiais advindos da vivência universitária, aqueles estudantes oriundos de camadas desfavorecidas solicitavam-lhe também orientações acadêmicas e pedagógicas. Como estratégia para melhor se prover das ferramentas adequadas ao atendimento desses estudantes e dos problemas experimentados na vida universitária – ou decorrentes dela - , Portes declara ter sido levado a investigar o passado escolar desses jovens; este “olhar ao passado” propiciou

ao pesquisador notar os conseqüentes conflitos advindos das características originárias dos usuários dos serviços ofertados pela FUMP: “grandes conflitos em função de sua origem social e escolar, da adesão necessária a valores culturais distantes daqueles de sua origem, em razão dos estudos universitários” (Portes, 1993, p. 11). Interessante notar que a origem “prática” do problema abordado pelo trabalho de pesquisa teve também como correlato um fim prático: para além da contribuição teórica para o entendimento até então predominantemente estatístico da questão em tela, Portes visou fornecer análise propícia à cooperação com as “instituições envolvidas na questão”, assim como “para um redirecionamento necessário da prática profissional daqueles que nelas atuam e se ocupam, prioritariamente, com o universitário proveniente das camadas populares” (ibidem, p. 18).

Os sujeitos estudados (submetidos a entrevista após contato posterior à identificação) foram escolhidos nos arquivos da FUMP, a partir de indicações de informantes diversos, ou pelo conhecimento do pesquisador a partir dos seguintes critérios (cf. Portes, 1993, p.16):

- contemplar a diversidade dos cursos da UFMG, pelo qual foi escolhido um estudante de cada um dos 37 cursos da referida universidade;
- pertença à classificação de carência estabelecido pela FUMP, conceito relativo, pois variável de acordo com o tipo de bolsa pretendida, embora diversas variáveis sejam levadas em conta pela Equipe Técnica do Serviço Social: “renda familiar, tamanho da família, posse de bens, grau de instrução, gasto com saúde, o tipo de local de habitação, a atividade profissional, etc....”. Ressalta-se que “no estudo sócio-econômico, o índice de carência é obtido em relação a um teto pré-estabelecido de 2 PNS (Piso Nacional de Salário) que é comparado à renda ‘per capita’ familiar”;
- ter cursado a UFMG por pelo menos dois semestres;
- ter frequentado os cursos matriculados (ao menos 75% de presença);
- exceto nos cursos de Arquitetura e de Ciências Econômicas, foram escolhidos estudantes do sexo predominante naquele curso.

Parte das dificuldades decorre da alta idade de ingresso dos universitários das camadas populares face aos demais estudantes; quando estes estão se formando, aqueles estão ingressando (este descompasso ocasionado pela entrada tardia, geraria, por seu turno, uma defasagem de chances de ingresso qualificado no mercado de trabalho, cf. Portes,

1993, p. 134). Ainda sobre esses entraves, Écio Portes, em artigo no qual retoma dados colhidos entre 1990 e 1992 que resultaram na análise da pesquisa de mestrado em questão, manifesta preocupação quanto ao cotidiano dos universitários provenientes de camadas populares, pois estes estariam a seu ver em processo de acúmulo de desvantagens face aos demais estudantes. Isto se deve, segundo o autor, sobretudo pela perda de tempo importante para dedicação à vida acadêmica (entre as quais incluem-se atividades culturais) proveniente da necessidade de trabalhar (na referida dissertação, o autor alega que 13,5% dos entrevistados foram obrigados a desistir do emprego, devido ao ingresso no ensino superior, enquanto 27% dos entrevistados ainda mantinham o emprego durante o curso e outros 19% eram detentores de uma bolsa trabalho oferecida pelo convênio UFMG-FUMP; ressalta-se, no entanto, que “89,2% dos universitários recebem algum tipo de benefício oferecido pela FUMP”, universo que imagino estar reduzido ao rol dos entrevistados, cf. Portes, 1993, p.102):

“Ao ter que lançar mão dessas estratégias de sobrevivência no interior da academia, a consequência mais imediata é o pesquisado deixar de competir em pé de igualdade com outros alunos. Ao não possuir um capital cultural familiar nem tempo necessário exigido ao cumprimento de suas obrigações acadêmicas, o pesquisador acaba por acumular, mais uma vez, desvantagens que, em certos casos, trarão consequências desastrosas à sua carreira, interferindo no desempenho acadêmico, como por exemplo, no prolongamento do tempo para formatura e o enfrentamento de inúmeras reprovações.” (Portes, 1999, p. 69)

A ausência de capital cultural familiar – verificada tanto pela falta de títulos escolares na família, a marca objetivada da condição de portador legítimo e legitimado da cultura, pois “as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola” (cf. Bourdieu, 2004, p. 331), quanto pela dificuldade dos entrevistados em reconstituírem a escolaridade dos ancestrais, fato que se deve, segundo Portes, pelo desconhecimento da “tradição familiar”, ocasionada pela morte precoce dos avós, ou pelo tipo ou duração da união conjugal entre pais, além do não-cultivo da memória familiar (Portes, 1993, pp. 23-32) -, seja dos avós ou dos próprios pais, ocasionada em grande medida pelo ingresso precoce no universo do trabalho, mão-de-obra indispensável à família, não impede Portes de perceber a democratização do acesso aos graus mais

avancados da escolaridade, pois a comparação entre os níveis de escolaridade de avós, pais e filhos (Portes percebeu nas entrevistas realizadas com esses sujeitos que a escolaridade dos irmãos dos universitários alcançou a marca dos 59,3% de escolaridade superior ao 2º grau – 28,8% dos irmãos do público estudado completaram o 2º grau; 10,1% não completaram o ensino superior, enquanto 20,4% detém o título de nível superior completo, cf. Portes, 1993, p. 41). Esta democratização dar-se-ia, talvez, pela “expansão do acesso e das oportunidades educacionais, que tem ocorrido concomitantemente com o processo de urbanização do país”, afirmação feita em consonância com o artigo de Gouveia (1980). Entretanto, tal percepção pode ser decorrente justamente da escolha do perfil dos candidatos: já universitários, cujos pais têm baixo índice de escolaridade.

Enquanto 33% dos entrevistados ignoram a escolaridade dos avós, 19% não sabe dizer qual foi sua ocupação profissional. A maioria destes viveu no interior de Minas Gerais, em zonas rurais. Os pais destes estudantes foram “urbanizados” rapidamente, levados pelo “gosto do trabalho” a estudar pouco (nota-se que, no entanto, 54,1% das mães dos entrevistados não exerciam nenhuma atividade remunerada). Um fator importante destacado por Portes é que à entrada do estudante na universidade coincide o “esgotamento físico da força de trabalho dos pais”, fato oposto ao encontrado no padrão médio dos demais universitários (1993, p. 73).

Apesar de 85% dos pais destes estudantes possuírem casa própria, Portes ressalta que a instabilidade financeira impedia a realização de qualquer entretenimento (de viagem de férias a passeios culturais, freqüência a parques etc.), mas, na obrigação da escolha, as condições mínimas (compra de materiais escolares e uniformes, assim como garantia da alimentação) para a garantia da efetiva ida do filho à escola eram asseguradas, a despeito de outras eventuais necessidades. Evitemos no entanto, como alerta Portes, cair na ingenuidade de acreditar na fixidez das condições sócio-econômicas das famílias: existe uma tendência de estabilidade familiar durante o primeiro ciclo de estudos dos filhos (período não especificado por Portes, mas possivelmente abrangendo o atual Ensino Fundamental I, de 1ª à quarta série no Brasil), devido ao número de filhos, com alguns deles possivelmente fora da faixa etária escolar, proximidade da escola, baixa demanda econômica da escola (em termos de material escolar, uniforme, transporte, mensalidades etc.), além da maior possibilidade de participação dos pais na vida escolar (“pequenas

exigências escolares são contornadas diretamente junto aos profissionais da escola, dada à proximidade da escola e da casa”). O período seguinte exigiria mais da família a qual, justamente neste momento, como infere Portes, encontra-se em pior situação financeira (seu estudado mostrou a tendência de aumento da família, o ingresso de outros irmãos na escola, a ida a escolas distantes, acarretando dificuldades vinculadas à elevação de custos proporcionada pela necessidade de pagamento de condução); há outros problemas, como o relacionado à segurança (deixar o filho locomover-se sozinho ou alterar a vida cotidiana) e à perda de “intimidade” com os profissionais escolares (o que facilitava o “jeitinho” das famílias que não davam conta de fornecer uniforme, material etc. aos filhos). No antigo 2º Grau, correspondente ao Ensino Médio, haveria uma melhora destas condições, pois: os pesquisados tenderam ao ingresso no mercado de trabalho (Portes detecta que 35,1% de seus entrevistados entraram no mundo do trabalho ainda durante o período então denominado 1º Grau, enquanto a maioria, 29%, o fizeram no 2º Grau; 18,9% dos universitários estudados começaram a trabalhar somente após conclusão do 2º Grau, visto que “agora devem contribuir para a família conseguir sustentar os estudos de outros irmãos” e 17% foram poupados completamente desta experiência, cf. Portes, 1993, pp. 95-96), enquanto seus irmãos optaram pelo trabalho, em detrimento da escola, relegada a segundo plano; haveria “uma maior flacidez da escola com relação às suas exigências escolares e estéticas, seguida de um posicionamento do aluno devido à sua condição material de que ‘é preciso adaptar os sonhos à realidade’” (ibidem, p. 89). A necessidade de contribuir com as contas do lar (causa de certo constrangimento familiar quando do ingresso do aluno pesquisado por Portes no ensino superior) só é superada graças à solidariedade entre os membros da família que permite o *investimento nele*, permitindo a continuidade da escolaridade àquele eleito para “ser alguém” (Portes, 1993, pp. 89-90).

Portes descobriu que apenas oito (21,6%) dos entrevistados havia freqüentado jardim de infância (a maioria em estabelecimento público), sendo que 75% eram moradores de centros urbanos. Destes estudantes, dezoito fizeram pré-primário (48,6% do total), sendo 66,6% em escola pública. Este fator, segundo Portes, seria explicado pelo meio geográfico de residência somado ao grau de investimento escolar de cada família. Entrando majoritariamente com sete anos na primeira série (75,7%, contra 5,4% aos seis anos e 18,9% aos oito), 86,5% dos casos o fizeram em escola pública. Apenas 16,2% dos

pesquisados não concluíram a 4ª série na mesma escola em que iniciaram os estudos. Apenas 13,5% dos alunos em questão repetiram alguma das séries iniciais, sendo a idade de conclusão deste ciclo muito regular; este dado de sucesso escolar (conclusão do ciclo na idade prevista) era novidade para algumas famílias e já prefigurava a possibilidade de continuidade da vida escolar (ibidem, pp. 104-110).

Embora a maioria absoluta dos entrevistados permanecesse no sistema público de ensino, as mudanças de escola quando do final do primeiro ciclo (91,9% dos entrevistados transferiram-se) abriam possibilidades de novas experiências. Neste momento, 27% mudaram de escola durante o ciclo, devido mais a condições materiais que questões próprias do processo de ensino ou ao desempenho escolar dos jovens (somente 5 desses alunos sofreram alguma reprovação, resultando em idade regular de conclusão do então 1º Grau) (ibidem, pp. 111-114). O mesmo, mudança de escola, ocorreu quando do ingresso no 2º Grau (81,1% transferiram-se de escola), dado explicado por Portes, em remissão às informações trazidas pelos jovens, como decorrente de não-oferta deste nível de ensino no mesmo estabelecimento, ou “também em razão da busca por um tipo específico de formação e do exercício da maior autonomia adquirida pelo jovem trabalhador”; 63,1% dos indivíduos deste público escolheram cursos técnicos (entre os quais alguns, 15,8% cursaram Magistério), opção que, como lembra Portes, acarretará maiores dificuldades ulteriores de ingresso na universidade (ibidem, 114-115). Aqui, neste momento, 48,6% dos pesquisados mudaram de estabelecimento de ensino, tendo 16,2% enfrentado reprovação. A conclusão do ensino básico foi realizada em escola pública por 64,9% dos entrevistados (Portes percebe como parte significativa do atendimento da demanda escolar das camadas menos privilegiadas, 35,1% desses alunos, vem sendo transferida para a iniciativa privada, *locus* de acesso e de permanência, de potencialização das chances escolares por este público, a despeito dos sacrifícios familiares daí advindos). A elevação média da idade de conclusão deste nível é vista por Portes como índice de acumulação das desvantagens. A conclusão do ensino básico é seguida por período de afastamento dos estudos (a maioria por mais de 3 anos) pela maioria, posto que estes jovens seguirão tentando conciliar trabalho e retomada dos estudos, via cursinhos preparatórios, “instância possível e auxiliar na recuperação de conteúdos já esquecidos e difusora de ‘macetes’ e ‘dicas’ importantes ao concurso vestibular” (ibidem, 119). A universidade pública aparece como única opção para

os jovens de camadas populares sobretudo pelas dificuldades financeiras, embora seja alcançada graças a persistência: poucos destes estudantes passaram na primeira tentativa (cf. Portes, 1993, 114-129).

Embora a maioria dos estudantes desta pesquisa não cursassem graduações mais concorridas ou seletas (a maioria estava matriculada em Ciências Humanas, como: Ciências Econômicas, Belas Artes, Comunicação Social, Filosofia, História, Música e Pedagogia; e os demais em Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Química, Estatística, Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) e a coleta de dados não tenha abrangido todo o percurso universitário deles, 59,5% sofreram reprovações na UFMG. Obrigações trabalhistas, familiares (muitos eram casados, pais... fato explicado pela avançada idade por Portes).

Ao se apoiar nos trabalhos de Zago (1991), Boudon (1981), Bourdieu (1998), De Queiroz (1981), Zeroulou (1988) e Terrail (1990), Portes (1993, pp. 148-160) retoma discussão acerca da diversidade de estratégias – nem sempre conscientes – das famílias e dos indivíduos na busca por melhores níveis de escolaridade em comparação com a herança familiar. Pelas considerações de Portes (sobretudo aquela relacionada à estreiteza de horizontes deste tipo de agrupamento para o qual “planejamentos de longo prazo não constituem a regra”), pode-se afirmar que a longevidade escolar, entretanto, é construída durante a própria trajetória, dependente de resultados parciais e pontuais: **o sucesso constrói o sucesso.**

Neste percurso, Portes enfatiza a participação familiar no processo escolar bem-sucedido dos filhos. Segundo ele, as mães são de crucial importância na

busca do estabelecimento escolar, no incentivo e auxílio à aprendizagem escolar, nos cuidados (físicos e materiais) necessários à manutenção dos filhos – na casa e no estabelecimento escolar- e a busca constante de uma relação de proximidade com a escola, mesmo diante de dificuldades econômicas e culturais para desempenhá-la (Portes, 1993, p. 162).

Portes alerta que a despeito do senso comum, a busca por escolas ocorre sim nestes meios; dentro do bairro, quando há opções, busca-se a “melhor escola” a partir de informações oferecidas por parentes, vizinhos etc.. Essa participação materna foi identificada por Portes em relação aos conteúdos escolares (“adiantamento” da matéria,

acompanhamento de lições e tarefas etc.) e no que tange à “esfera moral”, vigiando as atitudes e companhias dos filhos (em atitude de preservação dos filhos “das más influencias, das contaminações possíveis no espaço do bairro e mesmo da escola”, cf. Portes, 1993, p. 164) e aplicando castigos (chegando inclusive à violência física, como demonstrado pelos depoimentos) com o objetivo de “correção de rumo”. A transmissão de virtudes (aquelas que, segundo o pesquisador e segundo ainda, análise de Bourdieu a respeito da pequena-burguesia, são comuns à classe média: assiduidade, tenacidade, perseverança) valorização do estudante pelos próprios pais, assim como a atenta tarefa de coleta de informações (vale ressaltar que o autor enfatiza a existência de uma rede de relações propiciadora de ajudas, influências e “dicas” sobre escolas e educação de um modo geral, pois “essas mães, mesmo se ‘*desqualificadas culturalmente*’, fazem tudo o que está ao seu alcance para que seus filhos dêem continuidade à trajetória escolar” (ibidem, p.170). De acordo com o pesquisador:

Essas informações adquiridas, e muitas vezes “arquivadas” para um momento oportuno, parecem constituir um fundo rentável para a família, a ser utilizado em melhor proveito da educação dos filhos, num futuro, mesmo que não se possa prevê-lo. E com certeza, esse fundo rentável de informações terá que ser usado, diante da constante instabilidade econômica vivenciada pelas famílias no decorrer da trajetória escolar do filho. (Portes, 1993, p. 168).

Sobre as estratégias dos educandos, Portes enfatiza aquelas empreendidas após a 8ª série, momento de conquista de relativa independência da família, percebendo a singularidade do “gosto pela escola” desses jovens, pois muitos dos irmãos dos estudados não o compartilhavam. O pesquisador entende que o mérito dos universitários em questão reside “na disposição presente durante toda a trajetória escolar em fazer valer e tirar proveito, de modo rentável, do conjunto de ensinamentos adquiridos na família, nas suas relações com os colegas, mas, sobretudo, na sua relação com a escola” (Portes, 1993, p. 178). O “gostar da escola” (a escola é vista pelos pesquisados como local importante não só para aprendizagens, mas também como “espaço vivo de sociabilidade”, fato que decerto diminui seu caráter opressor) é um facilitador das relações com professores e colegas e, para Portes, está diretamente relacionado com os bons resultados. Todavia, há um outro lado da moeda: estes jovens tendem ao conformismo, procurando acatar as determinações

dos professores, sem nenhum questionamento mais significativo das exigências e cobranças escolares; concordam sempre com os vereditos por eles emanados.

Estes jovens logo cedo assumiram sua própria escolaridade (parte significativa já trabalhava neste momento de passagem para o 2º Grau) e, em muitos casos, foram os responsáveis pela escola da “melhor escola possível” (ainda que esta estivesse muito distante de casa), assim como de solicitação de bolsas de estudo em estabelecimentos escolares ainda durante o ensino básico. Essa “tomada de posição” por parte destes estudantes ainda continua presente durante o percurso universitário: reopções de cursos feitas como tentativa de driblar as dificuldades inerentes ao ingresso em um curso mais prestigioso (uma vez dentro do sistema universitário, o estudante tem mais possibilidade de conhecer as “regras do jogo” institucional e conseguir realocar seus interesses), os estudantes de Administração, Comunicação Social e Engenharia Elétrica entraram nesses cursos pela reopção; uso dos benefícios ofertados pela FUMP, excetuando-se a Bolsa Trabalho, entendida por muitos dos entrevistados como “exploração” devido à baixa remuneração e associada a outros trabalhos que também dificultam o empenho nos estudos; busca de vaga em moradia estudantil e “estádias” junto a colegas de curso; procura de trabalho, sobretudo aqueles de período parcial ou bolsas de iniciação científica, participação em projetos de pesquisa e monitorias diversas. Essas estratégias são, no entanto, causadoras do aumento das desigualdades (sociais e econômicas) previamente existentes entre estes jovens e os demais universitários: eles não competem em pé de igualdade com seus colegas exatamente pelas suas carências (culturais, econômicas, sociais e, inclusive, de tempo), cf. Portes, 1993, p. 204.

Portes conclui que o método de coleta de dados não possibilitou apreender as experiências vividas pelos universitários, enfatizando os ganhos de um possível estudo etnográfico (p. 206).

1.7.2 Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade

A tese de doutorado de Maria José Braga Viana, *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*, também orientada pela

professora Maria Alice Nogueira, no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG e defendida em 1998, será aqui apresentada via sua versão de 2007, data da sua publicação em livro, sob título de *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*. Segundo balanço realizado por Souza (2009):

Compartilhando da mesma problemática de Portes, a tese de Viana (1998) investigou as trajetórias de sete estudantes universitários de origem popular (cinco graduandos e dois pós-graduandos), de ambos os sexos, alunos dos seguintes cursos e instituições: Medicina e Geografia da UFMG; Psicologia e Filosofia da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ); e Economia da PUC/MG. Quanto aos pós-graduandos, um era aluno de curso *lato sensu* de Psicopedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e outro do Programa de Mestrado em Educação da UFMG. Na configuração do objeto de estudo, a autora estabelece três esferas diferenciadas e interdependentes de pesquisa: a família, a escola e o que chama de posição específica do filho-aluno (Souza, 2009, p. 45).

De acordo com as palavras da própria autora, essa problemática comum àquela analisada por Portes (1993) gira em torno da compreensão das condições de possibilidade de “uma escolarização prolongada a indivíduos cuja probabilidade de chegar à Universidade é estatisticamente reduzida e, assim, elucidar as razões e as modalidades de destinos escolares atípicos, de escolaridades excepcionais para o meio social de pertencimento” (Viana, 2007, p. 19). Por meio de várias perguntas decorrentes da questão central, a saber “o que possibilitou a esses indivíduos chegar à Universidade?”, Viana entrevistou universitários escolhidos por indicações ou por meio de uma lista de quarenta bolsistas de trabalho da UFSJ de 1996, além de entrevista com um familiar (escolhido por ser a “pessoa que, no encontro com o universitário-filho, se mostrara, por alguma razão, figura de destaque em seu processo de escolarização”; conforme os relatos, esta figura sempre foi o pai ou a mãe, apesar da freqüente presença de outras pessoas da família ou do próprio universitário nestas entrevistas, cf. Viana, 2007, p. 23-24) tendo como objetivo resgatar a presença familiar nesses itinerários escolares, ressaltando aqueles aspectos que diferenciam das características encontradas nas demais famílias populares. Além disso, Viana buscou compreender: os sentidos dessa escolarização prolongada para pais e filhos, como a mobilidade social e cultural foi propiciada pelas relações intergeracionais e intersubjetivas, quais foram os custos subjetivos dessa mobilidade, quais outros grupos de referência afora o familiar serviram como modelos impulsionadores dessas trajetórias,

como esses indivíduos concebem e se posicionam ante o futuro, qual uso fazem do tempo na construção de sua escolarização (ibidem, p.19).

Embora se apoiando sobremaneira em produções francesas (as quais também são recentes e ainda difusas, segundo Viana), Viana apresenta o estudo de Portes (1993) como fonte de interlocução e chama a atenção para a necessidade de se interrogar “sobre as condições específicas de longevidade escolar no contexto da realidade brasileira e nas condições específicas de vida das camadas populares no Brasil. Vale resgatar que a autora se esforçou para delimitar e explicitar seu entendimento sobre a noção de “camadas populares”, destacando a diferença de critérios em relação às delimitações de classe, assim como as duas dimensões simultaneamente relacionadas a estes grupos, homogeneidade – sobretudo quanto ao tipo de trabalho manual, à dependência e à precariedade econômica, aos fluxos internos de mobilidade, à coabitação espacial, à ausência de lazeres e acesso a cultura erudita - e heterogeneidade interna – ocasionada por transformações econômicas e por novas configurações de estilos de vida. Apesar de consciente das diferenças internas àqueles incluídos nesta composição social, Viana tomou por critério seletivo dos universitários entrevistados: membros de famílias com dificuldades econômicas, com baixo nível de escolaridade e cujos pais exerciam ocupações predominantemente manuais no momento da entrevista, ou no passado. Retomando o argumento de Nicolaci-da-Costa (1987, p.54), segundo o qual o sucesso escolar do sujeito de camadas populares roubaria tanto sua identidade cultural, quanto o estatuto de problema legítimo a ser estudado. Destarte, Viana se coloca como foco de estudo três eixos interdependentes: a família, o filho-aluno e a escola. A pesquisadora toma como ponto de partida a diferença de participação (nem sempre visível e nem sempre com uma finalidade conscientemente visada) na construção do sucesso escolar dos filhos por parte das famílias populares e o papel específico e ativo do filho-aluno na construção de seu sucesso escolar (segundo ela, ele manifestaria uma autodeterminação, cuja gênese seria diferenciada, mas cuja mobilização material e subjetiva seriam condições de sucesso escolar, além um investimento pessoal na própria escolarização):

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 por intermédio da escola (Viana, 2007, p. 20)

A escola, problematizada pela autora em sua interdependência com a família (embora a mesma reconheça a relevância de aspectos próprios do âmbito escolar para a longevidade dos alunos, como propostas curriculares, metodologias de ensino, critérios de avaliação, relação professor-aluno, embora os mesmos não serão analisados detidamente por ela), é apreendida como instância ativa na produção do sucesso escolar, por ser, aliás, a própria produtora dos parâmetros de sucesso e da identidade dos alunos (de modo negativo, como no caso do mau-aluno, quanto de forma positiva). A escola tem lugar neste trabalho apenas de modo indireto, como “figura importante de bastidor, pressupondo-se a existência da ‘imbricação de territórios’ família-escola referida” (Viana, 2007, p. 21).

O exercício de compreensão da sobrevivência de alguns sujeitos das camadas populares no interior do sistema de ensino teve como hipótese explicativa as configurações familiares (e, às vezes, ampliando o escopo do olhar, configurações sociais maiores) - noção decorrente da apropriação da noção de interdependência utilizada no trabalho de Lahire sobre sucessos e fracassos escolares em meios populares (1995, com tradução para português *Sucesso escolar nos meios populares*, 1997) sob inspiração de Norbert Elias (sobretudo em seu trabalho *Mozart: a sociologia e um gênio*, 1994) -, a partir das quais são analisados os seguintes cinco fatores (cada combinação específica dos traços é considerada como um “caso singular”, posto que os fatores explicativos devem ser contextualizados caso a caso): os significados da escola, em geral, e do acesso à Universidade, em particular, para os pais e alunos; as disposições e condutas temporais, sobretudo dos alunos-filhos; os processos familiares de mobilização escolar; as influências de outros grupos de referência, exteriores ao núcleo familiar; as práticas socializadoras familiares como expressão dos tipos de presença das famílias (ibidem, p. 22). Salienta-se que esta perspectiva analítica não pretende ter representatividade estatística; tampouco se encontrará neste trabalho sistematizações generalizantes.

Para analisar os dados colhidos, Viana recorre ao pressuposto adotado por Lahire (1995, 1997) em consonância ao alerta outrora feito por Passeron (1995): definir *a priori* os parâmetros de análise que sirvam como condutores do olhar do pesquisador para pontos específicos. Este cuidado, ao mesmo tempo que evita se perder em meio à riqueza do

material biográfico, permite a criação de um “denominador comum” que auxilie a interpretação dos dados dos casos estudados de forma a não se fechar neles mesmos (assim eles se comunicariam entre si). Aqui, neste estudo de Viana analisado, os parâmetros são aqueles cinco já levantados acima e assim explicados:

1) Os sentidos atribuídos à escola e à escolarização pela família e pelo aluno-filho e os processos subjetivos oriundos das relações intergeracionais: em Terrail (1990) e Rochex (1995) a autora encontra uma fecunda discussão a respeito dos efeitos de continuidade *versus* descontinuidade e ruptura produzidos nos filhos das camadas populares pelo contato com os saberes escolares; assumir a nova identidade, a partir dos valores exigidos pela escola e assumidos como seus, ou não conseguir – e até mesmo se recusar – a renegar seu passado (tanto individual, naquilo que o grupo vive em si, quanto geracional). As questões “Quanto cada um se entrega – e acredita na possibilidade de êxito neles - aos trabalhos e valores da escola? Quanto seus pais o liberam para serem diferentes de si mesmos, para fugirem da reprodução?” são colocadas por estes autores a partir de seus respectivos trabalhos empíricos (cujas repostas são, inclusive diferentes). Sucesso pela ruptura, em Terrail, ou sucesso porque não há ruptura, de acordo com Rochex? Na obra de Nicolaci-da-Costa (1985, 1987) Viana encontra um outro viés para esta discussão; as questões subjetivas são vistas pelos problemas (como insegurança e perda de referências) decorrentes da longa permanência no sistema escolar. A inserção simultânea do exitoso estudante de camadas populares em dois diferentes grupos sociais o levaria, segundo recuperação dos argumentos de Nicolaci-da-Costa feita por Viana, a “viver a ‘*descontinuidade*’ entre sistemas simbólicos diferentes (Viana, 2007, p. 37). Dos diversos tipos de descontinuidades localizados por Viana na obra de Nicolaci-da-Costa, a “descontinuidade diacrônica ou socializatória”, referente à internalização dos sistemas simbólicos pelos sujeitos em diferentes momentos ao longo de sua biografia, é marca característica dos jovens estudantes exitosos das camadas populares. O conceito de “descontinuidade” é definido a partir da noção de *desmapeamento* (termo que não é sinônimo de desordem, mas de convivência concomitante no sujeito, em diferentes níveis, de dois ou mais conjuntos de valores – ou mapas [que se manifestam por meio de formas visíveis, os mais recentes e ainda presentes no cotidiano dos sujeitos e, por isso, legítimos,

ou invisíveis, aqueles com os quais os sujeitos já não mais se identificam completamente no presente] – internalizados em algum momento de sua formação e ainda em disputa porque qualquer alteração subjetiva é lenta, dando margem à convivência do novo com o arcaico, cf. Viana, 2007, pp. 38-39) 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 socialização secundárias (Nicolaci-da-Costa, 1985, p. 159 *apud* Viana, 2007, p. 38).

Por fim, Viana recorre ao trabalho de pesquisa coletivo coordenado por Bourdieu *A miséria do mundo* para resgatar as contradições da herança que levam os filhos a realizarem os pais ao “matá-los” simbolicamente (afastando daquilo que eles são, mas cumprindo com aquilo que eles desejariam ser): se filho sente necessidade de negar o pai para superá-lo, sofrem ambos, se, por outro lado, sente culpa no seu sucesso, por ter o pai como horizonte e limite do possível, sofre igualmente, pois **vencer é fracassar** (Viana, 2007, p. 40⁸⁸).

A pesquisadora concorda então que os casos de sucesso escolar nas camadas populares podem ocorrer com rupturas (passíveis de serem percebidas graças à desvalorização e 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”) e descontinuidades, com continuidades (“processos que ‘aparecem’ mais nas situações de ‘valorização’ da história familiar por parte dos pais e dos filhos, de ‘ausência’ de disputa entre ambos; no caso dos pais, quando eles liberam os filhos a “irem”, no caso dos filhos, quando os pais são um modelo digno de ser seguido – reproduzido, portanto) ou, ainda em meio a ambivalências. São estas, as ambivalências, as marcas das relações intergeracionais e intersubjetivas nas camadas populares, segundo ela (cf. Viana, 2007, p. 41).

⁸⁸ A autora faz remissão à página 715 da versão francesa do livro de Bourdieu; indico que esta passagem encontra-se na página 590 da versão nacional, cuja edição não contempla a totalidade da publicação original

2) Disposições e condutas em relação ao tempo que são favorecedoras de longevidade escolar: Ao retomar as idéias de Mercure (1995) sobre as temporalidades sociais e os planos de vida e projetos de futuro (nesta obra, o autor em questão identificou duas perspectivas de futuro predominantes: conservação ou conquista, postura que Viana declara ser esperada em seus entrevistados), retrabalhadas à luz da investigação em curso, qual seja, a tentativa de reconstrução do movimento em relação ao futuro, uma vez que este já foi transformado em presente, já vivido em uma determinada configuração de trajetória escolar: “o acesso ao ensino superior como projeto, como aspiração, como significado e como movimento concreto de conquista” (Viana, 2007, pp. 42-45). Apoiando-se em outros autores (entre os quais se destaca Fortes, 1974) a autora percebe a existência de um “ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico” e, então, ressalta a necessidade de se considerar os diferentes momentos da história da família. Conclui:

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 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 (Viana, 2007, pp.46-7).

3) Os processos familiares de mobilização escolar: diferentes possibilidades de abordagem: Viana declara entender por “investimento escolar” um conjunto de práticas e atitudes (desde intervenções práticas, como o 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.; até ações voltadas à sustentação moral e afetivas, como diálogos sobre escola e apoio nos momentos mais difíceis) voltadas intencionalmente para o rendimento escolar (pressupondo, assim, a idéia de intervenção, de elaboração de projetos, de acompanhamento da escolaridade do filho, expressões da prioridade intencionalmente estabelecida escolar no cotidiano da família) (Viana, 2007, p. 47). A pesquisadora identifica três possíveis vertentes de atitudes familiares face a escola:

a) A partir das obras de Laurens (1992) e Zérroulou (1988), a autora apresenta a perspectiva que advoga a mobilização familiar como condição de sucesso escolar dos filhos. Os dois pesquisadores franceses apontam as estratégias familiares de intencionalmente super-investirem na escolaridade dos filhos como um padrão de mobilização presente nos sujeitos de suas pesquisas (no caso de Zaïhia Zérroulou, filhos de imigrantes; no de Laurens, estudantes de engenharia de Toulouse).

b) As obras de Lahire (1995), Accardo (1993), Charlot e Rochex (1996) e Rochex (1995) concordam na discordância ao ponto defendido no item a: segundo eles a noção de que o superinvestimento escolar da família produziria, por si só, o sucesso escolar dos filhos é falaciosa. Vários impeditivos gerados pelo super-investimento (como a pressão e as cobranças isoladas, que não se fazem acompanhar por ações positivas face à escola e ao saber valorizado por ela, como práticas de leitura-escrita) podem colocar o filho-aluno em uma posição de não conseguir dar sentido pessoal à sua própria experiência escolar (cf Viana, 2007, pp. 47-50).

c) A pesquisadora alerta para a formulação de uma outra hipótese, advinda dos dados de sua própria investigação em questão (colocação que aqui causa estranhamento, pois a mesma afirmara que estes pontos eram os pressupostos através dos quais “olharia” para a realidade na coleta não-difusa de dados!): “o êxito escolar em famílias populares não mobilizaria necessariamente esforços ‘específicos’ e ‘intencionalmente’ escolares”, embora não deixe de afirmar (baseada em Lahire, 1995 e Laacher, 1990) que a família está sempre presente – de um modo ou outro – na escolarização dos filhos.

4) Outros grupos de referência para o filho-aluno na família ampliada ou exteriores a ela: a constituição de circunstâncias favoráveis à escolarização: Viana, conjuntamente com Terrail (1990), Laacher (1990), Grignon (1988) e Laurens (1992), embora nem todos estes autores dêem a mesma ênfase a essa influência, concede a grupos e pessoas exteriores ao núcleo familiar (seja em contato duradouro ou não) a capacidade de exercer uma significativa influência no processo de escolarização dos sujeitos investigados a partir dos primeiros contatos com os dados das entrevistas. A família foi a instância eleita como foco desta pesquisa de Viana por ser, segundo a mesma, “matriz de referências básicas de vida”, mas a “reconstrução de configurações de interdependência mais amplas possibilitam um

alargamento na compreensão das questões colocadas” (Viana, 2007, p. 50). A pluralidade de inserções em universos sociais e culturais (possivelmente contraditórios entre si) diferentes, algo comum em nossa sociedade, podem “representar uma importante ‘oportunidade’ para os jovens de camadas populares romperem com os seus universos sociais e culturais de origem que, muitas vezes, lhes dificultam os caminhos da escola”, posto que ao não servir como meio facilitador deste sucesso, as famílias podem ser substituídas por outros grupos – de pertencimento ou não - que podem sim apresentar-se como favorecedoras (ibidem, p. 51). Viana lembra ainda:

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 provedor importante de um quadro de referências em várias áreas da experiência humana (Viana, 2007, p. 53).

5) Práticas socializadoras familiares: outras formas de presença na escolarização dos filhos: Sobre este quesito, a pesquisadora dialoga com Thin (1998), Montandon e Perrenoud (1987), Lahire (1995) e Laacher (1990) para defender a tese segundo a qual a relação das práticas familiares de mobilização escolar – “normas relativas a horários de estudo, frequência às aulas, resultados escolares, permissão para brincar e conviver com colegas e vizinhos de rua e do bairro, na infância” – com os desempenhos escolares dos filhos pode ser estendida a manifestações difusas e menos visíveis de influências que podem repercutir nas trajetórias escolares dos filhos (como abertura a outras tradições culturais, no caso das famílias imigrantes estudadas por Zéroulou (1988) como em domínios periféricos – porque não necessariamente ligados a projetos e estratégias escolares das famílias - ao escolar, como os traços disposicionais de uma moral de boa conduta, de respeito e conformidade às regras, do esforço, da perseverança, da organização, tal qual ressaltado por Lahire, 1995). “A importância dessa ‘moral doméstica’, em princípio facilitadora da escolaridade dos filhos, está no fato de que ela está indissociavelmente ligada a uma ordem cognitiva” (Viana, 2007, p. 57).

Após apresentar os relatos colhidos com os sujeitos entrevistados, Viana conclui que “a perspectiva da interdependência de traços explicativos evidenciou uma grande heterogeneidade as configurações familiares”. A pesquisadora verificou ainda que “os

traços ou parâmetros de análise adotados entrecruzaram-se diferentemente na tessitura de cada uma delas, acusando certa alternância dos traços que se sobressaíram e que se tornaram mais visíveis em alguns casos do que em outros”. Esses traços destacados não constituíram, segundo Viana, fatores explicativos de longevidade desses sujeitos no sistema escolar isoladamente e em si. Ainda que ressaltando a não-representatividade estatística dos dados e o número reduzido de entrevistados, algumas semelhanças entre os casos (semelhantes àquelas ressaltadas por Portes, de acordo com Viana) merecem um olhar mais detido, segundo Viana:

(...) desempenho escolar relativamente bom e regular nas fases iniciais da escolarização, seguindo-se a isso percursos escolares marcadamente acidentados, caracterizados sobretudo, por interrupções e pelo momento do vestibular, que aparece como o grande obstáculo no prosseguimento dos estudos. Emergem ainda, como coincidência, o uso freqüente do curso pré-vestibular, a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo, a freqüência à escola pública. Essas semelhanças corroboram algumas tendências mais gerais das trajetórias escolares em meio popular e permitem afirmar que estas, de um ponto de vista formal e exterior, são significativamente determinadas pela origem social (Viana, 2007, p. 229).

Apesar disso, da percepção de fatores comuns na biografia dos sujeitos pesquisados, a autora faz uma ressalva quanto à possibilidade de desconsiderar alguns dados fundamentais que poderiam contribuir para o esclarecimento da dimensão de sucesso dessas trajetórias escolares e para diferenciá-las, pois, de acordo com ela, alguns poderiam “ficar invisíveis e excluídos da análise quando sua abordagem se detém na descrição formal de trajetórias”. A perspectiva de privilégio da “rede de interdependência” dos parâmetros adotados possibilitou, segundo Maria José Braga Viana, vislumbrar “processos vividos pelos interrogados nos diferentes momentos de sua trajetória, diferenças finas mas significativas” (ibidem, p. 229). As dimensões de cada rede de interdependências específicas produzem sentidos particulares a cada momento – como o ingresso no mercado de trabalho, por exemplo -, além de promoverem, de acordo com ela, a determinação de seus desdobramentos.

Assim, Viana (em conformidade com a conclusão de Portes, 1993, acima apresentada, além das considerações tecidas por José Luís Piôto D’Ávila em pesquisa sobre elementos que possibilitam ruptura da “lógica da reprodução” na trajetória escolar de

alunos pobres da região metropolitana de Vitória, cf. D'Ávila, 1998) constatou que os dados sobre os processos de escolarização colhidos desmentiram a hipótese inicial de que haveria uma dimensão de racionalidade, de previsibilidade na base da elaboração, pelos sujeitos, de “projetos” de escolarização prolongada:

não havia, no ponto de partida, um projeto conscientemente formulado de acesso à Universidade. Ao contrário, planos parciais foram sendo gestados, tanto pelos pais quanto pelos filhos, ao longo do tempo, a partir de sucessos também parciais, ou seja, essas trajetórias foram sendo construídas por etapas (Viana, 2007, p. 231).

Às “oportunidades” (dimensão eventual, contingente e incerta – um acontecimento casual e passageiro, mas com caráter propício, favorável, bem-vindo, auspicioso e providencial - que, segundo a autora, está indissociavelmente articulada à dimensão de imprevisibilidade presente nas biografias, devido à aleatoriedade) surgidas fora do universo familiar (aleatórias pois essa diversidade de experiências socializadoras podem ser aproveitadas ou não) somam-se os comportamentos não-estratégicos, destituídos de previsibilidade dos fins e de planejamento a longo prazo por parte das famílias (sintetizados na imagem de “navios levados ao sabor dos ventos”, elaborada por Langouet e Leger, 1991, a partir de uma pesquisa longitudinal de grande monta sobre estratégias de pais na troca de sistema escolar, público e privado, de 37.437 alunos franceses e retomada pelo balanço sobre escolha de estabelecimento de ensino por parte das famílias feito por Nogueira em 1998). Viana se aproveita ainda de outra figura náutica, “embarcação frágil”, tomada de empréstimo da conferência proferida por Bernard Lahire na UFMG, em 1996, no qual o sociólogo associa o processo de escolarização das camadas populares efetuado sobre frágeis suportes (cujas características seriam, a seu ver, pela instabilidade) a uma viagem em precárias embarcações; para ele “Esses barcos podem ir muito longe, mas em constante situação de risco e sistematicamente exposto ao naufrágio. O ‘menor’ elemento perturbador é potencialmente comprometedor”, algo diverso da “escolarização das camadas sociais mais favorecidas, que (...) viajam em navios potentes e podem evitar de sucumbir, mesmo quando ameaçados por grandes tempestades” (cf. Viana, 2007, p. 236). No entanto, aqueles “barcos deixados ao léu” mencionados ganham um comandante que, mesmo sem posse de bússolas seguras, perseveram na navegação. Algumas das trajetórias escolares levantadas

por Viana, sobretudo aquelas mais irregulares, marcadas pelo “dar um tempo” que nunca fora uma desistência, mas sim um “reunir forças” para continuar, indicam fortemente essa dimensão de “força de vontade” e “autodeterminação” (também estas não se apresentam dadas de antemão, sendo construídas ao longo do processo):

Chegar à Universidade não fora um “plano” nem mesmo remotamente colocado no horizonte. Cada etapa intermediária não só exigiu uma firmeza heróica como a continuidade dos estudos ficara à mercê de circunstâncias que, muitas vezes, fugia ao controle. A concretização do “ser possível” continuar os estudos, esbarrava, a todo momento nas injeções da realidade. A história desses três universitários [as trajetórias irregulares] em particular testemunhou que foi necessário “fazer o possível”, considerando essa expressão em dupla acepção. Em primeiro lugar, aceitar que avançar nos estudos só seria possível se isto se desse num tempo próprio, por etapas não previstas em longo prazo. Em segundo lugar, havia que se fazer tudo o que fosse possível, esgotar as possibilidades de luta. Neste sentido, todos os sujeitos investigados mostraram que, de uma forma ou de outra, souberam aproveitar as oportunidades surgidas (Viana, 2007, p. 234).

Pela remissão à discussão levada a cabo por Lahire (1998 com tradução em 2002) a respeito, Viana declara que a idéia nuclear defendida neste estudo é a de que “as condições que permitiram esses sucessos escolares – práticas, sentidos e disposições – só adquiriram existência no próprio processo de escolarização” (Viana, 2007, p.235). Defende-se a idéia (já exposta anteriormente nesta dissertação) de “dimensão condicional das disposições” argumentando-se que a defesa da existência de disposições só pode ser feita quando as mesmas são enquadradas em situações/condições concretas. Segundo Lahire:

De fato, nem o acontecimento “desencadeador”, nem a disposição incorporada pelos atores podem ser designadas como verdadeiros “determinantes” das práticas (o que suporia a existência bastante improvável de um modelo causal a ação humana). Com efeito, aqui a realidade é relacional (ou interdependente). O comportamento ou a ação é o produto de um encontro no qual cada elemento do encontro não é nem mais nem menos “determinante” que o outro (Lahire, 2002, p. 56).

Tal qual discutido previamente no primeiro capítulo deste meu trabalho, os indivíduos carregam consigo um passado cujas experiências vividas e aquisições realizadas o fabricaram. Fruto da incorporação de muitas situações o indivíduo atualiza as experiências (incorporadas sob a forma de esquemas) conforme as novas situações

(somente no encontro das disposições com as situações, ou seja, a ação em seu contexto, que se poderia ver, ou, ainda, descrever, as “disposições sob certas situações”, que sempre correm o risco de serem facilmente generalizadas para uma disposição geral) encontradas (cf. Lahire, 2002, p. 57-8).

São as situações díspares daquelas de formação inicial – ou, ainda a “submissão, simultaneamente e por um longo período, a processos de socialização diversificados e, muitas vezes, contraditórios - que teriam, segundo Viana, possibilitado o alto custo subjetivo proporcionado pela “travessia” entre dois mundos sociais e culturalmente díspares a estes universitários oriundos de meios populares (Viana, 2007, p. 238). Sentencia a pesquisadora, a partir dos dados colhidos em seu estudo sobre os conflitos intergeracionais, os confrontos sociais vividos na escola e, conseqüentemente, os sofrimentos subjetivos: “não se vive impunemente o fenômeno do distanciamento cultural das origens, seja pela sua resultante – a de transformar-se em trânsfuga – seja pela própria experiência do processo” (ibidem, p. 239). Vive-se, pois, a dupla solidão do “peixe fora dentro da água”; daquele que não consegue “levar” a família à escola, devido às disjunções culturais das duas instâncias, nem a escola à família, que não valoriza simbolicamente o aprendizado (ibidem, pp. 240-244).

1.7.3 Por que uns e não outros?

A pesquisa realizada por Jailson de Souza e Silva, *Por que uns e não outros? Caminhadas de estudantes da Maré para a universidade* orientada pela professora Zaia Brandão na PUC-RJ e defendida em 1999, será aqui abordada a partir da sua versão publicada em livro no ano de 2003. A questão-título, orientou a pesquisa na medida em que a diversidade apresentada pelas trajetórias de pessoas dos grupos sociais populares foi pensada a partir dos fatores que “contribuíram para que indivíduos com origem e características sociais parecidas, mesmo irmãos, tivessem escolhas e caminhadas diversificadas, até opostas, no campo escolar, social, cultural, político e/ou econômico” (Silva, 2003, p. 17). Esta questão foi retrabalhada à luz da perspectiva da Sociologia da Educação à qual o autor tivera acesso (ressalto que no apêndice da referida obra o autor apresenta um capítulo teórico de sua tese, no qual apresenta sua perspectiva de análise das

desigualdades sociais quanto ao desempenho escolar, traçando um panorama dos estudos realizados desde a década de 50 nos EUA, passando pelas correntes que enfatizavam ora os indivíduos – ou sua família, em alguns casos – pelo seu rendimento, ora a instituição escolar; neste trecho há ainda relevantes informações acerca da implicação pessoal do pesquisador, também ele “destinado” à saída precoce da escola, com a questão e o objeto estudados, cf Silva, 2003, pp 158-9) configurando-se nos seguintes termos: “como se explica a chegada de diversas pessoas dos setores populares à universidade, enquanto tantas outras com características sociais, econômicas e culturais aparentemente análogas têm uma trajetória mais curta”. Outras duas decorreram desta, sobretudo pela influência dos estudos franceses a respeito das relações entre família e escola: “como os universitários de perfil popular se produziram/foram produzidos socialmente?” e “como foram construídas e desenvolvidas suas estratégias escolares?” (ibidem, pp.17-8).

O mapeamento e a interpretação das condições, características e experiências particulares (coletados por um levantamento ancorado em uma estratégia metodológica que o autor denomina como “Relato de Vida”) que favoreceram a constituição de trajetórias escolares bem sucedidas (o autor define “sucesso escolar” pela contraposição à saída precoce da escola, sendo portanto, estabelecido “a partir da conquista pelos estudantes provenientes dos setores populares do diploma de nível superior, seja em instituição pública ou particular”), realizadas por onze (número não definido *a priori*, mas estabelecido pelo esgotamento da capacidade do pesquisador em analisá-las, já que são incontáveis as “possibilidades de combinações de estratégias/ações”) estudantes (cuja escolha foi tensa, posto que o próprio pesquisador morou durante muitos anos na Maré, motivo pelo qual já conhecia previamente alguns estudantes, sendo outros indicados por conhecidos ou por aqueles que já tinham sido entrevistados, compondo um leque de pesquisados com vários distinto graus de proximidade) do maior complexo de favelas do Rio de Janeiro, a favela da Maré. Jaílson de Souza e Silva justifica a escolha do local por aquilo que ele denomina como “evidentes características proletárias” ao que alia as diferenças encontradas tanto nas formas de constituição de cada comunidade, quanto nos tipos de instituições existentes e nas práticas e condições sociais de seus moradores (ibidem, p. 18). O autor apresenta informações relativas à localização geográfica da favela, dados sobre seu entorno, sobre sua população que é predominantemente de origem nordestina, a distribuição das diferentes

comunidades em seu interior, os equipamentos públicos (escolas e instituições culturais), as pesquisas sobre a qualidade de vida na favela. Entretanto, ele evidencia:

a precariedade justamente dos indicadores culturais e econômicos: o percentual de moradores com diploma de graduação reunia pouco mais de 0,5% do total, enquanto o número de analfabetos chegava a quase 20%. Assim, o membro de uma família da Maré tinha quase 40 vezes mais chances de ter um analfabeto em seu domicílio do que uma pessoa com nível superior (Silva, 2003, p. 20).

O pesquisador opõe as políticas públicas que chama “urbanizadoras” (destinadas à intervenções físicas – obras de engenharia – por parte do poder público) presentes na favela às quase inexistentes “iniciativas voltadas para a geração de renda, para o estímulo à participação da população local na resolução de suas demandas e o investimento em iniciativas culturais e educacionais”. A essas características comuns às 16 comunidades, o pesquisador contrapõe os dados concernentes à diversidade de condições de vida existentes entre as diferentes comunidades da Maré (algumas do núcleo original da favela; outras tão antigas quanto, mas agregadas quando da formalização do bairro e da criação da 30ª Região Administrativa; outras ainda são conjuntos habitacionais – sendo que estes também têm subdivisões, alguns foram criados pelo governo federal, na década de 80 para os antigos moradores de palafitas das comunidades originais, enquanto outras foram construídas pelo poder municipal em 90, reunindo habitantes provenientes de locais de risco).

Outra oposição feita pelo pesquisador é entre a representação social a respeito da favela (lugar “miserável, violento e destituído de condições mínimas de vida, visão homogeneizante e empobrecedora) constituída sobretudo a partir do *discurso da ausência* com a “demonstração de capacidade e tenacidade dos setores populares”. É justamente contra o primeiro – e mais comum – argumento que Jaílson empreendeu seu trabalho de pesquisa. Nas palavras dele: “Na busca de ir além desse juízo, a tentativa de interpretar as caminhadas de estudantes da Maré teve como referência fundamental o registro, a sistematização e a análise das considerações formuladas pelo entrevistado sobre sua trajetória social e escolar” (ibidem, p. 23). Esta abordagem decorre do entendimento partilhado pelo pesquisador de que o sistema de disposições (o *habitus* tal qual formulado por Bourdieu, lembra Jaílson) desenvolvido no processo de socialização e posicionamento social repercutem nas práticas efetivadas no espaço escolar (e nas demais estratégias

desenvolvidas na vida cotidiana além das escolares, como as profissionais e as matrimoniais, que, se apreendidas permitem “a interpretação peculiar do jogo social do qual os jovens e seus familiares fazem parte e ajudam a manter/transformar”). Essa idéia é ilustrada quando o pesquisador comenta as opções profissionais dos entrevistados (os quais, como relatado abaixo, a despeito de suas diversas formações superiores, se “contentaram” com a situação de funcionários públicos), quando afirma:

(...) os jovens estabeleciam um campo de possibilidades que, embora mais amplos do que o da maioria dos moradores dos espaços populares, tinha limites reais. Estes eram originados das suas experiências, recursos e representações. A inserção em determinados campos, acadêmico e/ou profissional, foi considerada como o ponto máximo nos seus horizontes sociais, tendo em vista os recursos – financeiros, culturais e sociais – que conseguiram até então acumular. Além disso, nos espaços universitário e profissional as relações prioritárias eram firmadas, em geral, com trabalhadores assalariados qualificados. Eles tinham em comum, em geral, o fato de terem atingido uma posição de distinção satisfatória nas redes familiares e da vizinhança de origem (Silva, 2003, pp. 119-120).

Foram pesquisados alunos recém-formados ou em vias de se formarem (buscou-se estudantes da mesma geração, cuja passagem pela escola se deu aproximadamente no mesmo período, com idade variando dos 30 aos 42 anos), os quais além da entrevista responderam um questionário. Destes, alguns foram convidados a tomar parte nas ações culturais e educacionais (como a realização de um curso pré-vestibular comunitário) organizadas pela organização não-governamental Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, criada durante a pesquisa pelo próprio Jaílson de Souza e Silva e por um grupo de moradores e ex-moradores do complexo.

Em seu livro (não pude consultar a tese para cotejar a apresentação dos dados), Silva apresenta duas entrevistas mais detalhadamente, escolhidas pelo pesquisador devido às marcantes diferenças entre as duas famílias das jovens em questão. As demais (nove entrevistas) são apresentadas pelo pesquisador no formato de reflexões derivadas do diário de campo elaborado por Jaílson (ibidem, pp. 31-107).

Ao analisar os relatos colhidos, o pesquisador constata que as famílias dos entrevistados têm aspectos em comum: a maioria é do interior do Nordeste (quatro são do Sudeste e apenas uma é do Rio de Janeiro) e estão, concomitantemente, subordinadas no “campo das classes sociais” mas, a partir de uma perspectiva relaciona, ocupam “posições

diferenciadas” no contexto da Maré: quatro famílias tinham uma posição econômica superior, uma mãe se destacava no “campo político comunitário”, três famílias exerciam “posição dominante nas atividades sociais e/ou religiosas do campo familiar e no da vizinhança”. Se dos 22 pais que compõem este universo apenas um concluiu o ensino médio e um realizou um curso técnico correspondente ao antigo ginásial, apenas duas mães e um pai eram analfabetos (apesar de não terem hábito de se utilizarem da escrita nas tarefas cotidianas). O pesquisador constata ainda que só uma mãe tinha o hábito de ler, embora alguns tenham desenvolvido este gosto/costume (sobretudo de livros religiosos) após o crescimento dos filhos. Essas famílias não compravam livros para os filhos, que só tinham livre acesso a livros didáticos. O acesso a atividades/produtos culturais (cinema, teatro, shows etc.) era escasso, apenas presente em duas trajetórias, partindo do contato com tios de fora da favela. Uma entrevistada fez curso de inglês (apenas ela teve esta oportunidade na família). Desse conjunto de informações o autor extrai a conclusão de que a vida cotidiana infantil estava “localizada no espaço local, com poucas incursões a outros espaços da cidade” (ibidem, pp. 111-112).

A chegada à adolescência marca a responsabilização pessoal pelas escolhas efetuadas nas caminhadas escolares, assim como a possibilidade de maior abertura de referenciais culturais para alguns (isso se deve em parte pela aquisição de conhecimento escolar e, em parte, pelo acesso a outros espaços da cidade). Devido à subordinação cultural, a intervenção dos pais no desenrolar da escolaridade dos filhos marcou-se pela garantia da base material (“casa, moradia, transporte e produtos escolares; acompanhamento pedagógico antes do ingresso na escola, via *explicadoras*; cumprimento das exigências escolares básicas”) em detrimento do acompanhamento pedagógico das atividades escolares e da participação regular em reuniões (“até porque os pais não se sentiam competentes para o encaminhamento dessas iniciativas”, como aponta Silva) (ibidem, p. 112).

Praticamente todos os pais tinham trabalhos manuais (apenas um pai tinha uma função técnica), sobretudo em serviços de manutenção ou na construção civil. As mães, por seu turno, eram ou tornaram-se *donas-de-casa* após o nascimento dos filhos (das que trabalhavam *fora*, três eram empregadas domésticas e uma operária). Na fala dos entrevistados pode-se perceber a menção à vergonha do pai em não “cumprir com plenitude

suas obrigações” e ter de dividir o papel de provedor com a esposa. Apesar disso, todas as mulheres tomavam iniciativas para complementar a renda familiar (lavando roupas, vendendo produtos, costurando). Pela presença cotidiana, as mães se tornaram as “principais artífices da trajetória escolar dos filhos” (assumindo as responsabilidades diretamente relacionadas à atividade escolar: prepara o material escolar, conduzir a criança à escola, embora a base do apoio viesse dos pais, em uma clara divisão de papéis. Assim, somente três entrevistados apresentaram os pais como principais protagonistas em suas trajetórias escolares. Excetuando-se uma mãe, os pais em geral apresentaram baixa inserção nas atividades coletivas locais (ibidem, pp.112-113). O pesquisador também percebeu existência de maior liberdade entre os caçulas das famílias (tinham menos responsabilidades familiares e mais possibilidade de frequentar o “mundo da rua”; embora entre os primogênitos houvesse maiores “privilégios que favoreciam a conquista de uma posição influente no campo familiar” (tinham autoridade sobre os irmãos mais novos; possuíam, em geral, espaço físico mais amplo no domicílio; estabeleciam relações mais próximas com pelo menos um dos pais e com alguns parentes, sobretudo tios e avós; participavam mais das questões domésticas, como: manutenção da casa, cuidados com os irmãos mais novos, substituição dos pais em algumas atividades, como na escola, ingresso precoce no universo do trabalho, fato que dificulta a permanência na escola - pelos atrativos mais imediatos advindos das melhoras financeiras e simbólicas no seio da própria família, sobretudo quando contrapostos ao longo prazo do investimento escolar). O pesquisador sintetiza assim suas considerações a esse respeito:

A diferença de desempenho entre os primogênitos e os caçulas, por exemplo, evidencia que as posições diferenciadas ocupadas pelos filhos na família é um fator que deve ser levado em conta na análise dos vínculos entre setores populares e a escola. No caso das famílias dos jovens entrevistados, a progressiva inserção da família na comunidade contribuía para um menor controle, por parte dos pais, da movimentação dos filhos mais novos. A posição no campo familiar e a inserção prioritária no “mundo da rua” ou da escola favoreceram o desenvolvimento de disposições e *interesses* diferenciados. A menor consonância entre as disposições adquiridas no campo da vizinhança e aquelas necessárias para o campo escolar limitou a inserção e desenvolvimento da grande maioria dos caçulas na instituição (Silva, 2003, p. 115)

Destaca-se o alto índice de ingresso na universidade (sobretudo pública, devido à gratuidade) entre os filhos destas famílias: dos 49 (30 mulheres e 19 homens), 25 (pouco mais de 50%) conseguiram alcançar este nível de ensino (20 concluíram, três ainda estavam no curso superior e dois haviam abandonado, embora tivessem retornado), sendo 18 em universidades públicas e sete em particulares (no caso dos entrevistados, nove estudaram em instituições públicas de ensino superior, enquanto dois o fizeram em particulares) (cf. SILVA, 2003, p. 114). Como sistematizado por Souza (2009, p. 45), os cursos são: Serviço Social e Física na Universidade Federal Fluminense (UFF); História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Matemática, Direito, Física, Letras, Inglês e História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e dois deles em instituições privadas da cidade do Rio de Janeiro: Letras na Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE), e Engenharia Civil na Faculdade Nuno Lisboa.

Jaílson de Souza e Silva alerta ainda que diferentemente do perfil médio dos jovens dos setores populares, os entrevistados tenderam ao casamento tardio (quando não ao celibato), evitaram ter filhos (o pesquisador constatou uma interrupção de gravidez realizada como forma de não bloqueio do projeto escolar/profissional) e ingressaram no mercado de trabalho depois da média dos estudantes de origem popular (após conclusão do ensino médio). Todos os entrevistados exerceram trabalhos diversos ao longo do percurso universitário (os pais, embora orgulhosos e satisfeitos por terem um modelo de sucesso escolar para os demais filhos dentro da própria família, “não entendiam ter, em relação ao ensino superior, a responsabilidade afirmada durante o ensino fundamental e o médio”: entendiam que os filhos universitários tinham atingido uma idade na qual deveriam mais que estudar, deveriam ajudar na “estrutura material da casa e mesmo na sua direção”). Segundo Silva, todos os entrevistados encararam com naturalidade a necessidade de buscar “alternativas individuais para sustentação do curso universitário” (até porque alguns já detinham autonomia financeira e pessoal antes mesmo da entrada na universidade, fato que ocorreu a partir dos 22 anos para a grande maioria). E mais:

(...) admitir permanecer sob a responsabilidade financeira dos pais durante a graduação iria contra, justamente, algumas disposições que foram importantes para a conquista da condição de universitários: a valorização da iniciativa pessoal, a responsabilidade com o destino pessoal e familiar

e a exigência de que a manutenção da estrutura familiar fosse assumida por todos os integrantes da família (ibidem, 117)

A despeito de todos os entrevistados trabalharem no funcionalismo público (“um dos aspectos mais reveladores da estratégia escolar e profissional desenvolvida pelos entrevistados”, segundo Silva, para quem a formação de alguns pesquisados em Direito, Engenharia e Psicologia entre os pesquisados não os levavam a visarem o desempenho de uma “posição profissional mais valorizada socialmente e, em geral, melhor remunerada” tal qual a de profissional liberal, pois ao operarem uma “estratégia de construção do futuro subjetivo”, não deixavam de se conformar às “possibilidades objetivas que julgavam possuir”), para alguns essa condição profissional (oito trabalham em ofícios de nível superior e três em cargos de nível médio) foi uma meta conquistada após a graduação (pretendida por seu status sócio-profissional e renda básica estável: um retorno financeiro seguro e imediato que não requeria a “investida em novos investimentos, necessários para a consecução de possibilidades mais abrangentes”, consideradas inviáveis e/ou não passíveis de serem compreendidas pela família), enquanto para outros casos, ela antecedeu e motivou o ingresso no curso superior (cf. Silva, 2003, p. 119).

Apesar da indetidade política de esquerda (verificada por Jaílson de Souza e Silva a partir da preferência partidária dos entrevistados, entre outros posicionamentos políticos e culturais, como o gosto musical e a preferência por determinados jornais) nenhum dos entrevistados mostrou grande engajamento com questões estudantis ou sindicais (a não ser uma breve atuação de uma entrevistada em sua associação profissional), embora tenha havido um engajamento muito maior no campo político comunitário (cinco entrevistados tomaram intensamente parte da Associação de Moradores local), atuações na Igreja Católica e uma participação institucional externa à Maré; “de fato, a participação ampliada no partido, sindicato e instituições similares demandava um investimento mais sistemático na ação coletiva, prática que não atraía a maioria”. O pesquisador ressalta, no entanto, que “as preferências assinaladas são comuns às adotadas por pessoas de determinados setores das camadas médias”, havendo, pois, neste processo de definição da “*situação social*”, “um nítido distanciamento, entre os jovens entrevistados, das preferências mais comuns aos setores populares”. Essas entre outras diferenças contribuíram para a sensação de “desconforto com a vida cotidiana na Maré”. Apenas um entrevistado não demonstrou

interesse em mudar-se de lá (alegaram, em maioria, dificuldades de conviver com a violência e a falta de opções culturais próximas; contra a mudança pesaram fatores como limitações econômicas, responsabilidade pelos parentes). Dois entrevistados levantaram um aspecto positivo da residência na Maré: devido à situação social e profissional de ambos, “a moradia em um espaço popular os *distingue* e os torna mais respeitados e valorizados” entre colegas de fora da favela, que, por esta particularidade apenas, os acham dotados de “coerência e compromisso social” (ibidem, pp. 120-122).

O pesquisador comenta as “estratégias” familiares e individuais em bloco, sem distinção tópica. Neste item, defende a idéia de que o investimento escolar dos pais dos pesquisados – mesmo aqueles com menores dificuldades financeiras, para os quais a perspectiva de ingresso na universidade de apresentou paulatinamente, a partir do desempenho alcançado e das escolhas individuais - não se orientou por uma estratégia voltada para o acesso à universidade previamente construída (afirma que ambicionavam a conclusão do Ensino Médio por parte dos filhos visando tão-somente melhores condições de inserção no mercado de trabalho), embora

Um dado importante a ser considerado na definição das estratégias escolares é que, nas cinco famílias que definiram uma estratégia escolar de médio prazo para os filhos, 17 deles – em um total de 22 – concluíram o ensino médio. Além disso, do total de 25 filhos que chegaram à universidade, nas onze famílias, 16 eram integrantes daquelas cinco. Há então, uma forte correlação entre as perspectivas delineadas pelos pais e o grau de conquista, pelos filhos, dos objetivos traçados (ibidem, p. 122).

Em contraposição à tese defendida por Lahire (1995), que, no combate ao estereótipo do “*mito da demissão parental*”, alega que os pais de origem popular teriam sim preocupação com a educação escolar dos filhos, mas expressa de modo diverso àquele modelo adotada pelas famílias de camadas médias, Jaílson Silva argumenta que o sociólogo francês não fez uso do método pregado por ele mesmo: o cruzamento de uma pluralidade de variáveis, relacionadas entre si. O desejo de melhoria ou garantia da posição social pelos filhos é algo intrínseco a todas as famílias (populares ou não), sem deixar de ser, no entanto, socialmente – e não de maneira natural – criado por meio da inserção das famílias (que são também elas um campo social, de acordo com o pesquisador, pois “é uma

instância social marcada por relações contraditórias e correlações de forças, onde os agentes assumem diferentes posições e entrelaçam práticas solidárias e competitivas”; gênero, posição de nascimento, relação entre os pais, esquemas de preferência dos pais e parentes, estilo pessoal, são exemplos das possibilidades de “estabelecimento de valorações e hierarquias diferenciadas”, cf Silva, 2003, p. 132) nas redes sociais. Não há correspondência diretamente verificável, lembra Jaílson, entre responsabilidade dos pais com o futuro dos filhos e o nível de investimento na escola (embora o pesquisador tenha verificado uma constante presença familiar no que tange à oferta de uma estrutura de apoio material); o sub-investimento parental na escolaridade dos filhos não se explica por descompromisso com a ascensão – ou, ainda, garantia – da posição social familiar: a partir das condições objetivas vividas, da relação com outros campos sociais nos quais se inserem e das disposições que desenvolveram, pode-se desconsiderar o investimento escolar como o mais rentável e priorizar o trabalho, ou vice-versa. Todavia, essas duas estratégias (sejam via familiares ou filho-estudante) resultam – objetivamente – em “práticas significativas para a viabilização de um futuro em bases distintas do presente” (Silva, 2003, pp.130-1).

Nesta esteira, da ausência de projeto consciente (inclusive da própria família) ou da influência do “acaso” (tal como descrito por Viana, 2007, comentada acima), Jaílson de Souza e Silva comenta que as variáveis (mescladas em diferentes hierarquias) “avaliações do projeto escolar futuro”, “desejo de permanecer com a *turma da escola*”, “exigências profissionais”, “demandas típicas do período” e “limitações da própria formação” prevaleceram na escolha das instituições de Ensino Médio e dos cursos de graduação realizados, relegando a segundo plano explicação baseada em “uma experiência contuada e permanente, com a incorporação gradativa do interesse por uma área de estudo e/ou criação de disposições adequadas para cursá-la” (ibidem, pp. 122-3). No entanto, em aparente contradição, Silva afirma que além da realização de *cursinho* pré-vestibular, da formação de grupos de estudos, da organização de estudos individuais, da busca por carreiras menos desejadas e/ou da repetição da realização do vestibular, quatro alunos ingressaram em um determinado colégio pela justificativa de ser o melhor da região. A referida qualidade desta instituição se baseava, dentre outras variáveis apontadas

na experiência e formação dos professores, na preservação e funcionamento das instalações, no compromisso de determinados grupos

da unidade escolar com a manutenção da *tradição* da instituição e, não menos importante, em função da possibilidade de selecionar, dentre um universo ampliado de candidatos ao ingresso, alunos mais preparados. Assim, a manutenção da qualidade se alimentava da *distinção*, historicamente conquistada por aquela unidade específica de ensino (Silva, 2003, p. 124).

Dentre as diversas variáveis envolvidas na escolha do curso superior, desde as consideradas como mais pragmáticas por Jaílson de Souza e Silva (baixa relação candidato/vaga dos cursos escolhidos, grau de identidade/gosto pelas matérias-base dos cursos), a preocupação social e, sobretudo, a influência (direta, por meio de orientações e dicas, até indiretamente, pelo “estilo pessoal”, pela “atenção particular concedida e/ou forma como desenvolvia o conteúdo da disciplina”). Entretanto sobressaía-se “a perspectiva de realização do curso superior em si, visto como um instrumento para melhoria da posição social”, pela crença de que “a realização do curso ampliaria o acesso a novas referências culturais, a campos profissionais mais qualificados e com maior retorno financeiro e/ou daria oportunidade para uma ascensão profissional no Serviço Público, dentre outras possibilidades” (ibidem, p. 126).

A representação desses sujeitos pesquisados por Silva como “bons alunos” foi um elemento comum identificado pelo autor. Todavia, esta noção advinha do fato dos mesmos “não darem *preocupação* na escola”; alguns relatam terem sido “considerados muito inteligentes – ou, pelo menos, com um grande *dom* para os estudos”, representação que, conforme afirma Silva, reforçava suas expectativas. Apenas uma das pesquisadas se identificou como estudante com dificuldades de aprendizagem (fato que, para Jaílson, teria sido apresentado de maneira tal que se prestaria a “acentuar qualidades outras, tais como a personalidade, a dedicação, a disciplina e, principalmente, o forte investimento familiar e pessoal na sua escolarização”, estratégia de valorização do próprio esforço para a chegada à universidade (ibidem, p. 123).

O professor Jaílson de Souza e Silva constatou na pesquisa de doutorado, que originou o livro ora citado, a grande influência de outros grupos de referência para além da família. Segundo ele, “no processo de construção das novas estratégias escolares, assumiram um papel significativo os mecanismos de *socialização secundária* dos jovens”. Esta afirmação pôde ser feita por ele a partir dos seguintes dados colhidos junto aos pesquisados: cinco entrevistados tiveram somente a rede social escolar como referência;

para outros (não informa quantos) esta referência mencionada era a Igreja Católica, ou a rede da vizinhança (embora esta não tenha contornos bem-delimitados ante a família). Apenas um desses universitários provenientes de famílias populares viveu intensamente o cotidiano local na infância e na adolescência (Ibidem, p. 124).

Considerando que há limites para a consideração da variável econômica como fator explicativo para o desempenho escolar, assim como para a explicação centrada no indivíduo, considerado como sujeito cognitivamente competente (característica chancelada pela escola, instituição com legitimidade para avaliar e classificar o desempenho) Jailson Silva, envida esforços para compreender a permanência escolar em questão a partir da “dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere”. Adviria daí, dessa relação entre dois tipos de produção sócio-histórica que são também produtores - indivíduo-agente e redes sociais - nos quais se insere, portanto, uma ênfase na posição ocupada pelo agente (no campo familiar e escolar), o fruto de uma série de variáveis (carisma, capacidade de *jogar* com as regras disciplinares, notas obtidas nas diferentes matérias do currículo escolar) e conquistada a partir daquilo que Silva denomina *inteligência institucional*. Este tipo específico de inteligência manifestar-se-ia pela capacidade de entendimento e pelo uso das *regras do jogo escolar*. O esforço de compreensão de conhecimentos considerados sem importância, ou a bom comportamento demonstrado face à escola seriam, de acordo com Silva, manifestações típicas desta capacidade.

A classificação familiar sobre os filhos dotados de capacidade escolar e aqueles que não gostavam ou não queriam aprender é apontada por Jailson Silva, em referência a um texto menos divulgado de Bourdieu, *Desencantamento do mundo*, 1979, tradução de um dos trabalhos do sociólogo sobre a Argélia (*Algérie 60*, cf informam Catani, Catani, Pereira, 2000) como outra variável importante no desempenho escolar, embora possa começar a ser construída antes mesmo do ingresso da criança na escola (segundo o pesquisador “as representações sobre a competência da criança para a escola são constituídas de acordo com seu grau de afinidade precoce com determinadas habilidades cognitivas exigidas naquele espaço, tais como interesse pela leitura e pela escrita na primeira infância ou a facilidade em expressar-se oralmente”, Silva, 2003 p. 129). É a convergência entre o comportamento cotidiano do filho-estudante (como o conformismo

ante os adultos, a disciplina na realização de tarefas, compromisso com horários escolares, capricho com a aparência e pertences etc.) e as normas exigidas no campo escolar um dos elementos mais importantes para a consecução do “feliz encontro” do juízo – e expectativas - presente na família e aqueles emitidos pelos profissionais da escola (ibidem, pp. 128-9). Esta “felicidade”, no entanto, só pode ser alcançada quando ocorrer algo semelhante à propalada *profecia auto-realizadora*, entendida pelo professor Jaílson de Souza e Silva de modo mais amplo: em vez de partir da expectativa do professor, este processo *profético* (cuja duração dar-se-ia para além da infância, segundo o pesquisador, pois os alunos são avaliados – a partir das suas próprias representações sobre si mesmos e de acordo com as representações construídas sobre eles no espaço escolar - durante toda a vida) seria uma produção social da qual participaria o próprio aluno (ibidem, pp. 129-130). Em síntese:

Assim, a permanência do aluno considerado pouco “vacionado para a escola” dependerá do grau de acesso e identidade que ele tenha com o *mundo da rua*; do tipo de estratégia escolar encaminhada em sua rede familiar ou da competência em desenvolver alguma habilidade particularmente valorizada pela instituição (Silva, 2003, p. 130).

Se a permanência no campo escolar depende também do interesse do próprio estudante em conquistar uma boa posição nele e não apenas das estratégias e investimentos familiares, “a determinação da família *ou* da instituição escolar como a responsável pela curta permanência do aluno”, duas visões - classificadas por Silva como conservadora e progressista, respectivamente - que partilham uma premissa comum, a crença de que a permanência escolar seria uma *necessidade* – está equivocada, pois aquilo que os pais entendem por *necessidade* pode não o ser para o filho. Afinal, “a escola não é um valor em si, que seria percebida da mesma forma por todos os agentes sociais”; outras aspirações podem superar sua importância (ibidem, pp. 133-4). É nas famílias que encaram a escola como uma necessidade que o pesquisador identificou a estratégia por ele designada *educógena*, na qual “a escolarização ocupa uma parcela significativa das preocupações cotidianas e, em muitos casos, dos recursos financeiros dos pais”. Esta estratégia pode ocorrer de dois diferentes modos:

- 1) referenciada na ética do trabalho, valorizar-se-ia acima de tudo a disciplina, o trabalho e o esforço (aqui o estudo apareceria como variante do trabalho, enquanto o diploma seria tão-somente um capital fundamental para o trabalho, a partir do alcance de um grau escolar mínimo; a aquisição de conhecimento ocuparia plano secundário);
- 2) o talento é alçado à condição primeira (o forte investimento escolar é coadunado à *vocação para o estudo* e outras disposições individuais, requisitos fundamentais para a longa permanência no sistema escolar.

Conforme Jaílson Silva, a estratégia *educógena* baseada na identificação entre campo escolar e o de trabalho (para o pesquisador esta tendência seria uma espécie de consequência não prevista, algo como um “paradoxo das consequências”, no linguajar weberiano – tal qual o desenvolvimento do capitalismo em relação à ética protestante; o ascetismo daqueles religiosos não tinha por finalidade razões econômicas – pois os pais se empenhavam em criar nos filhos uma identidade com o trabalho, valores morais religiosos, respeito à propriedade e aos mais velhos, para, assim, evitar, antes de tudo, que os filhos se *perdessem* na favela ou se *contaminassem* com “comportamentos distintos de suas referências morais”) foi mais fértil para a longevidade dessas famílias pesquisadas, pois aquelas que adotaram colocaram 12 de um total de 13 filhos na universidade. Na trilha do *bom caminho* em meio às intranquilidades presentes nos espaços populares e ainda mais agudas nas favelas, o fechamento ao espaço local faz com que não seja casual que o espaço escolar tenha sido citado como prioritário (embora o mesmo não se dê em função do conhecimento ali produzido/transmitido), em relação à vizinhança, por quase todos os entrevistados por Jaílson. Em suma

Têm mais significado para os alunos as redes sociais que eles constituem no campo escolar e sua forma de inserção: quando, nessa rede social, há a hegemonia de projetos voltadas para uma longa permanência e a afirmação de iniciativas vinculadas às tarefas exigidas no espaço escolar, há boas possibilidades do agente estender sua caminhada, mesmo que em sua rede social familiar esse objetivo não se faça tão claro (ibidem, p. 138)

Assim, Jaílson de Souza e Silva percebe na identificação com professores e amigos com outras referências e inserção em outros espaços sociais um importante papel nas

opções estratégicas e nas escolhas localizadas dos agentes dos setores populares (influência efetuada sobretudo na seleção da escola de Ensino Médio e na produção dos gostos culturais) que se encontrariam então em um processo de ingresso “em novos campos sociais, com a potencial e gradativa reconversão das práticas sociais, com profundas conseqüências, normalmente, nos mecanismos de *pertencimento* às redes sociais locais” (ibidem, p. 139). Este pertencimento (definido pelo pesquisador como o “processo de incorporação e exteriorização de um sistema de atitudes que levam à constituição da identidade do agente e se materializa na posição em que se situa, em determinados campos sociais”) não é abalado, por exemplo, pela vontade expressa pela maioria dos entrevistados de sair da favela, de deixar a Maré. Apenas uma entrevistada manifestou expressamente *incompatibilidade cultural* – se manifesta quando o “agente assume um tipo de *habitus* que o leva a considerar a vida no espaço popular como um limite para o exercício de práticas adequadas aos valores que desenvolveu e o acesso aos produtos culturais que gostaria de consumir” – e relação de ruptura com o local de origem. Segundo Silva, essa ruptura, quando ocorre, tende a ser definitiva – quando não traumática –, como explica:

(...) a inserção dos jovens em diferentes campos tem como conseqüência, inicialmente, a manifestação de uma certa incapacidade de ordenar, no plano subjetivo, as práticas adequadas aos campos específicos. O ingresso e permanência no campo universitário é um bom exemplo desse processo: quando as disposições consideradas *naturais* no grupo social de origem, deixam de ser percebidas como tais e o que é *natural*, na universidade, ainda não foi incorporado completamente, instala-se o *desenraizamento* (Silva, 2003, p. 140).

E, pensando em um fábula popular - na qual um corvo insatisfeito com sua condição e admirador dos pombos, pinta-se de branco para tentar se integrar àquela comunidade que considera muito melhor que a sua, mas acaba sendo rechaçado tanto por eles, que não costumam a reconhecê-lo “estrangeiro” e, veja só, pelos próprios corvos quando do seu regresso – e em um exemplo aos moldes da tese de Bourdieu de que “pequenos-burgueses” em ascensão se tornam conservadores (Bourdieu, 2001, p. 109) no qual faz menção a um professor de origem popular que toma atitudes preconceituosas em relação aos alunos de origem semelhante, Jaílson pondera que a contínua “incorporação de práticas adequadas aos novos campos sociais gera a constituição de um novo *habitus*”, cujas práticas (em termos de fala, preferências estéticas e afetivas e das formas de lazer etc.) marcantes do

grupo social de origem foram substituídas. Essas novas disposições não encontram eco, nem podem ser exercitadas nas áreas populares de origem, ocasionando o sentimento de *distanciamento* deste espaço.

1.7.4 Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG

O doutorado do professor Écio Portes, novamente defendido na UFMG, 2001, e mais uma vez sob orientação da professora Maria Alice Nogueira, tal qual no mestrado, foi dedicado a uma pesquisa sobre acesso e permanência de estudantes pobres em cursos de graduação de grande seletividade da UFMG: Medicina, Fisioterapia, Direito, Engenharia Elétrica, Comunicação Social e Ciência da Computação (os cursos foram definidos a partir do percentual mínimo de acerto necessário para aprovação no concurso vestibular auferido ao longo de uma série histórica de sete anos, com algumas correções que fizeram o pesquisador ficar com um universo de dois cursos para cada uma das grandes áreas do conhecimento; a condição econômica dos estudantes – um dos critérios da pesquisa, que foi confirmado ao longo da pesquisa, quando o pesquisador se deparou com as concretas carências materiais vividas no decorrer dos estudos universitários por eles – foi verificada pelo critério que orientou a escolha dos estudantes: serem bolsistas da FUMP). Embora, como constata o pesquisador, tenha havido de fato maior ingresso de filhos de trabalhadores de baixa renda da Universidade essas trajetórias estatisticamente improváveis são ameaçadas pelo acentuado sofrimento em suas vivências. Para entender as vivências universitárias desses jovens, Portes parte de alguns trabalhos teóricos e práticos prévios que indicavam a passagem da escolaridade de nível médio para a universidade como repleta de conseqüências para a subjetividade de estudantes pobres (cf. Portes, 2001, p.19); produz-se pela escolaridade prolongada e pelo contato muito próximo a um outro estilo de vida um efeito de descontinuidade nesses sujeitos, como desenvolvido no estudo empreendido por Terrail (1990). Não há justaposição possível entre as diferenças de mundos carregadas pelos estudantes filhos de operários à universidade: a oposição faz-se presente. Na pesquisa de Laurens (1992) Portes encontra uma rica reflexão sobre o comportamento estratégico dos atores sociais.

Para compreender esse fenômeno, Portes faz uma ponderação a respeito da noção de pobreza e as transformações históricas sofridas culminando no entendimento da falta e da ausência, do “ser o avesso do que deveria ser”, a despeito dos vários aspectos positivos da vida social e simbólica dos pobres (as famílias dos sujeitos pesquisados por Portes têm cinco salários mínimo como renda). Por meio de levantamento feito em consagrados periódicos da área de educação, Portes percebeu a escassez de reflexões e produções a respeito dos estudantes pobres no Brasil (diferentemente do que ocorre alhures, como em França, por exemplo) e se colocou, assim, como objetivo-mor “dar visibilidade ao estudante pobre (ao invés de ater seu olhar a questões macroestruturais, o autor alega tentar mergulhar no interior da instituição escolar em voga, tentando compreender, descrever e analisar o funcionamento da mesma, “mediante novos questionamentos que procuram privilegiar as ações dos sujeitos”) no brutal e desigual jogo de acesso e permanência no ensino superior público, lá onde ele é mais difícil de ser jogado, nos cursos muito seletivos” (Portes, 2001, pp. 21-22).

Declarando ter se inspirado em alguns trabalhos da década de 90 que, voltados à compreensão das trajetórias e estratégias dos sujeitos oriundos de camadas populares, como a sua própria dissertação de mestrado - Portes (1993) – e as pesquisas de Muzzeti (1997), Viana (1998) e Souza e Silva (1999), já partiam da presença dos sujeitos no interior do curso superior, Portes argumenta tomar como referencial de apoio o estudo de “casos paradigmáticos” de Elias (1994) e emprestar de Hoggart (1975) a visão de que a análise da evolução cultural pode ser observada a partir da particularidade de problemas de certas pessoas para pensar as condições de possibilidade da entrada e permanência de estudantes pobres em cursos altamente seletivos da UFMG. Este universo pesquisado pode também iluminar características de outros estudantes e as estratégias levadas a cabo tanto por eles mesmos quanto por suas famílias. Tal se dá sem que se perca de vista a busca pela compreensão das razões que fazem até mesmo estudantes beneficiados por diversos tipos de assistências – oferecidas pela FUMP – a manifestarem grande sofrimento em suas vivências acadêmicas (Portes, 2001, p. 23).

Para empreender a pesquisa objetivada, Portes evitou observar a vida universitária dos seis jovens escolhidos (um de cada um dos cursos acima elencados) em um só momento, propõe-se realizar um acompanhamento destes estudantes pobres (o

monitoramento das “circunstâncias sociais e escolares presentes e constitutivas da trajetória acadêmica, vivenciadas pelo universitário egresso das camadas populares no espaço da Universidade” proposto ocorreu a partir de arquivos da FUMP, do histórico escolar produzido pelos entrevistados na UFMG e pelas entrevistas e relatos coletados ao longo de quatro semestres); entretanto, voltou-se também ao exame da história de abertura de espaços privilegiados em instituições de ensino superior para refletir como foram constituídas as atuais condições de manutenção de estudantes pobres neste nível educacional. Nesta etapa da pesquisa Portes voltou-se à investigação às academias jurídicas de Olinda/Recife e de São Paulo, pelo pioneirismo do curso de direito no país, e à UFMG pelo destacado papel de atendimento ao universitário pobre (ibidem, p. 24).

Os estudantes pesquisados (cujo perfil encontra-se sintetizado no quadro-sinóptico elaborado pelo autor que reproduzo abaixo) foram entrevistados (sobre a própria condição econômica, sobre a vida de estudante dentro e fora do *campus* universitário e quanto à vida acadêmica, sendo que este último item se desdobrou nos seguintes aspectos: relação com professores, com os colegas, a atuação na sala de aula e o desempenho acadêmico) de acordo com a disponibilidade (fato que levou à variação do número de entrevistas) , mas no mínimo três vezes cada um, sempre ao fim de cada semestre acadêmico, posto que pretendia-se “captar as mudanças ocorridas na vida (acadêmica e social) dos sujeitos. Ainda que as entrevistas tenham sido orientadas (de acordo com os objetivos traçados pelo pesquisador), Portes as realizou de modo tal (no que foi influenciado pela discussão sobre o uso de entrevistas em pesquisa, realizada por Kaufmann, 1996, e se pautando, ainda, pela discussão a respeito da *ilusão biográfica* proposta por Bourdieu, 2007) que os entrevistados tiveram grande margem de posicionamento e de expressão.

NOME (fictício)	Idade de entrada UFMG	CURSO	No. Irmãos	Posição Fratria	Escolaridade		Profissão/Idade	
					Pai	Mãe	Pai	Mãe
Alice	18	Fisioterapia	2	1º	Primário	Ginasial	Motorista/47	Do lar/43
Bela	19	Com. Social	2	3º	Ginasial	Ginasial	Motorista/55	Do lar/49
Esdras	19	C.Comput.	2	3º	Primário	Normal	Motorista/71 Falecido	Costureira Professora/56
Márcio	19	Direito	1	1º	Primário	Ginasial	Marcineiro/42 Falecido	Costureira/51
Maurício	20	Eng.Eletrica	3	2º	Primário	Primário	Raspador Taco/49	Do lar/45
Rosa	24	Medicina	1	1º	Primário	Primário	Aux. Topografia/60	Do lar/54

FONTE: QUADRO I (Portes, 2001, p. 27)

Deixando de lado as considerações – ainda que pertinentes, mas não objeto privilegiado desta minha pesquisa – feitas por Portes no que diz respeito à história da existência de estudantes pobres e os possíveis desdobramentos de sua presença no ensino superior brasileiro, a reconstrução e análise da influência da família e do papel da escola nas trajetórias escolares dos seis alunos universitários estudados por ele, assim como o exame das vivências universitárias em cursos seletivos de cinco estudantes serão brevemente reconstituídas naquilo que acrescentam às propostas desta pesquisa. No entanto, ressalto algumas informações apresentadas por Portes a respeito dos universitários da UFMG bolsistas (ano de 1996) da FUMP:

- atendimento a 7,99% da população discente da UFMG (número próximo àqueles pertencentes às classes D e E do referido perfil, 5,9%; destaca-se o atendimento a estudantes com renda familiar próxima da faixa de 5 salários mínimos, 18,67%, fruto da pressão advinda do “empobrecimento da baixa classe média”, segundo Portes;

- as informações obtidas embora não permitam conhecer a ocupação dos pais dos atendidos, indicam que “os jovens atendidos pela FUMP são filhos de ‘Técnico assalariado de nível médio’ (14%), de ‘Funcionário público estadual’ (6%), de ‘Desempregados’ (6,9%) e de ‘Aposentados’ (35,4%);

- as famílias dos assistidos possuem quatro ou mais filhos em 58,3% dos casos

- a maioria dos jovens atendidos, 68,7%, não trabalha e é sustentado pela família, apesar da coincidência – já apontada por Portes em sua dissertação, de 1993 – entre a idade de ingresso na universidade e o desgaste da força de trabalho do pai, “o que sempre gera uma forte expectativa sobre esse filho, no sentido de contribuir para a manutenção da família”;

- 18,3% deles trabalham e são responsáveis pelo seu próprio sustento e pelo sustento parcial ou total da família;

- contra 15,7% de famílias que pagam aluguel, 12,7% que pagam moradia e 13,2% que moram em locais cedidos (por parentes ou amigos), 56,6% das famílias possui casa própria, informação importante na “construção de uma trajetória escolar e social menos acidentada para este tipo de estudante”, como demonstra uma série de estudos resgatados por Portes;

- 2,9% dos pais e 3,4% das mães dos jovens atendidos pela FUMP em 1996 eram analfabetos; 50,9% dos pais e 47% das mães concluíram as séries iniciais; 17% dos pais e 17,2% das mães concluíram o fundamental; 20,7% dos pais e 23,1% das mães fizeram Ensino Médio; 8,5% dos pais e 9,3% das mães detém títulos de Ensino Superior. Percebe-se os baixos índices nas extremidades escolares (analfabetos e formados em nível superior), além do baixo capital escolar (70,8% dos pais e 67,6% das mães não ultrapassaram o Ensino Fundamental);

- 67,2% são egressos de escolas públicas;

- a maioria dos universitários atendidos é da capital e da região metropolitana, do sexo feminino (54,4%), solteiro (89,4%), mora com a família (53,8%) – 18% moram com parentes e 21% em moradia estudantil, hotel, república, pensão.

- estudantes de todos os cursos são atendidos pela FUMP, mas os estudantes de Medicina são os que mais se utilizam desses recursos (13,6%), seguidos de Enfermagem (7,3%), Letras (5,8%), Farmácia (5,8%), Direito (3,7%), Engenharia Civil (3,6%), Medicina Veterinária (3,5%), Odontologia (3,4%), entre outros de menor representatividade.

Foi deste universo de estudantes pobres atendidos em 1996 pela FUMP que Portes selecionou os seis que foram acompanhados durante quatro semestres e cujas vivências universitárias nos cursos seletivos foram levantadas, algo que, conforme o autor

demonstrou no levantamento histórico a respeito do acesso de estudantes pobres àquelas três instituições de ensino supracitadas, só era possível de ser feito a partir do momento em que não havia mais medo ou vergonha de ser reconhecido socialmente como pobre. Portes efetua então o resgate da trajetória escolar e também social desses jovens, trazendo à tona junto com a herança cultural e econômica dos diferentes sujeitos toda uma “carga de sentimentos que acompanha as experiências escolares da família e aquilo que essa carga de sentimentos desperta no sujeito investigado no decorrer de sua trajetória” (e, aqui, ele o faz baseado no estudo de Lahire sobre sucesso e fracasso escolares em meios populares, 1997, cf. Portes, 2001, p. 87).

Apesar de toda a particularidade de cada história (o que, aliás, a impossibilita de ser “paradigmática, no sentido de promover uma redenção e servir de modelo para aqueles outros jovens provenientes do mesmo meio social, justamente porque ela encerra um caráter de complexa singularidade na sua constituição”, embora ela restaure “a identidade daquele que a viveu, adjetivando a sua existência”) elas se comunicam entre si de diversos modos. Entretanto, mostrar como os estudantes pesquisados “foram construindo disposições duráveis capazes de funcionar como um lastro para suas ações cotidianas no interior das carreiras cursadas” não pode ser feito pela eleição de uma ou outra variável (ibidem, pp. 86-88). Como afirma Portes:

Mesmo que os textos construídos mostrem os caminhos do sucesso escolar desses jovens (e por vezes, o fracasso de seus irmãos), até o momento da entrada no vestibular, esse sucesso não se explica através de variáveis ou fatores explicativos. Nossa opção foi por uma construção complexa que contemplasse e propiciasse o aparecimento do contexto no qual a construção das trajetórias se deu e que assim pudéssemos perceber o jogo de pressões – como por exemplo, a aprovação no vestibular - que atua sobre os sujeitos das camadas populares em um processo de escolarização de longa duração. O fato de a pesquisa se ter debruçado sobre um longo período escolar trilhado por esses sujeitos autoriza a utilização da expressão “história escolar” (2001, p. 87).

De fato, o material resultante das entrevistas (apresentado no segundo capítulo da tese de Portes, pp. 84-180) permite perceber a diversidade de elementos propiciadores da longevidade escolar dos seis estudantes previamente selecionados. No terceiro capítulo do trabalho, Portes apresenta não somente as várias possibilidades, como também os limites

inerentes à “aventura universitária” desses estudantes provenientes das camadas populares. De acordo com Portes, esta aventura carrega a marca das necessidades e por um pertencimento de classe que a distinguem da escolaridade comum aos demais estudantes pelo “componente de angústia que não aparece nas vivências e preocupações dos universitários mais aquinhoados material e culturalmente”. Esse sentimento apareceu recorrentemente nas falas colhidas por Portes, expresso na excessiva preocupação cotidiana com dinheiro para morar, comer, comprar livros, roupa, pagar passagem, tirar xerox... “Essas preocupações mezinhas constituem o cerne da preocupação dele porque ele sabe que, se não der resposta a elas, não poderá pensar além, no objetivo maior, a conclusão do curso” (ibidem, p. 181). O pesquisador se apóia nos estudos de sua orientadora, a professora Maria Alice Nogueira (Nogueira, 2000), sobre percursos de estudantes da mesma universidade oriundos de outro estrato social, camadas médias intelectualizadas, para indicar as especificidades do seu grupo estudado face aquele marcado pelas “estratégias de excelência”, próprias ou familiares, empreendidas na escolha dos estabelecimentos de ensino, na utilização do capital de informações sobre o sistema educativo, as formas de gestão da carreira escolar, o investimento do capital social e profissional paterno, as estadas no exterior; estas escolaridades limitam a ação do acaso, assim como necessidade de correção de rumos raramente se faz presente, pois há grande esforço de antecipação e planejamento. A formação – temporalmente longa, rumo ao topo da pirâmide educacional, com grandes probabilidades de formação de um *habitus* denominado por Nogueira como sendo *cosmopolita* – destes outros jovens, dar-se-ia, de acordo com a argumentação apresentada, mais para o exercício da autonomia do que para a relação pragmática com o conhecimento; o tenro contato com outros sistemas de ensino (entre os quais Nogueira dá ênfase a experiências internacionais) desempenha importante função nestas trajetórias (ibidem, p. 182).

Ao retomar aspectos comuns ao conjunto das manifestações dos entrevistados Portes destaca a relevância da primeira vivência dos recém-ingressos com e na universidade: para além do aprendizado dos conteúdos necessários para o prosseguimento de um bom desempenho acadêmico, é momento de decodificação de um conjunto de procedimentos (de professores, colegas, instituições, do espaço universitário e da própria cidade) “necessários e possibilitadores de uma permanência menos sacrificada no interior

da Universidade. Conforme a noção de *filiação* desenvolvida por Coulon (1995), Portes salienta a que embora haja necessidade do estudante pobre em rapidamente “dar respostas às exigências simbólicas colocadas pelos cursos seletivos (e prestigiosos) tais como falar, vestir, andar, apresentar resultados iguais aos dos colegas, ou seja, responder a todo um padrão que se construiu acerca do conjunto de estudantes que freqüentam esses cursos”, muito cedo este chega a descobrir como é longo e difícil este processo (uma vez que as “rotinas dissimuladas” - para usar os termos de Coulon – nas práticas do ensino superior obscurecem a leitura apropriada da complexa cena universitária). Esta filiação, para ocorrer, dependeria de algumas circunstâncias, como alerta o pesquisador, como: a utilização satisfatória do tempo, a disposição do estudante para tomar contato real com o curso, ser aceito pelos colegas e professores, apresentar um bom desempenho acadêmico, ocupar de forma significativa o espaço universitário e saber encaminhar de forma satisfatória as questões materiais (ibidem, p. 183).

Portes enfatiza – tal qual havia feito em sua dissertação – o fato de as necessidades econômicas (como a fragilidade econômica dessas famílias não sustentava nenhum contratempo, ainda que os pais muitas vezes dessem dinheiro, às vezes emprestado, aos universitários, alguns entrevistados dedicavam parte da bolsa recebida à contribuição com as despesas familiares – como compra de material de construção, pagamento de contas de consumo, aquisição de instrumentos de trabalho para pais com profissão liberal ou informal etc.) retirarem do estudante as condições necessárias para dar resposta adequada às exigências dos estudos (aqueles que mais trabalham foram os que menor rendimento escolar apresentaram). O pesquisador identifica ainda uma estratégia importante adotada pelo universitário diante desta questão econômica que muitos indicaram considerar injusta (uma vez que está preso às necessidades elementares e não pode usufruir da gama de possibilidades existentes): a entrada em um Projeto de Pesquisa, monitoria, bolsa de iniciação científica e estágio. Mas, não raro, Portes identifica um enorme pesar na fala dos universitários sobre sua situação econômica; segundo ele:

Essa condição econômica adversa, considerando-se os cursos que esses sujeitos freqüentam, que exigem não só um bom desempenho acadêmico mas também apresentação e representação social, torna os universitários pobres sujeitos incertos, que manifestam raros momentos de alegria no decorrer das entrevistas efetuadas, como, por exemplo, aquela alegria

incontida quando da passagem no vestibular. A vida universitária, para eles, é uma vida que comporta um forte sofrimento (Portes, 2001, p. 187).

Na sequência do trabalho, o pesquisador desenvolve detida análise sobre como estes universitários estudados experienciam a vida universitária, dentro e fora do *campus*. Das práticas culturais (mantidas ou adquiridas), aos hábitos de estudo e relações com os colegas (enfrentados muitas vezes como pertencentes a um outro mundo, muitas vezes inacessível não pelas vontades dos sujeitos, mas pelas condições sociais às quais estão submetidos), traçando um esboço das diferentes possibilidades de integração (filiação) e isolamento (não ser filiado ao grupo). Segundo Portes:

É difícil pensar-se em filiação sem pertencer a um determinado grupo. É quase insuportável para o estudante viver um processo de isolamento no interior da sala de aula. Mesmo no caso de Rosa, que produz todo um discurso de uma certa "autonomia", observa-se que ela produz também um movimento de aproximação e distanciamento dos colegas que dá suporte às suas práticas. Ela não tem muitos amigos, é verdade, mas possui muitos "conhecidos", e é com eles que ela dá resposta às suas necessidades acadêmicas. Falar do relacionamento com os colegas implica reconhecer que as práticas e comportamentos dos nossos sujeitos são diferentes entre si e que nem todos os universitários por nós pesquisados se posicionam de forma igual diante de sua condição econômica. Embora ela seja óbice para todos, nem todos desenvolvem as mesmas disposições de enfrentamento dessa condição (p. 225).

Portes dedica esforços para entender como as relações com os professores – sempre vista como estratégia importante na trajetória escolar do pesquisado – são redefinidas durante o curso universitário “em função das experiências positivas, das expectativas frustradas, dos conflitos vivenciados no novo espaço e em função de uma evolução física e psíquica dos jovens (ibidem, p.226). Ele o faz, não obstante, sem deixar de considerar a necessidade afetiva associada à figura do professor. Apesar da maioria dos jovens terem mantido relações positivas com seus professores no passado, na universidade todos os entrevistados enfrentaram problemas com eles. Embora não possua muitas informações sobre as relações de universitários de outros grupos sociais com os professores, o pesquisador identifica um certo padrão, uma especificidade, de conduta dos estudantes de camadas populares; para ele

A relação com os professores dos jovens pobres entrevistados se apresenta recoberta de sentimentos negativos quando está presente nessa relação quebra de contrato, uso excessivo do poder, uma prática pedagógica desinteressada, um desconhecimento dos diferentes sujeitos sociais com os quais os professores lidam, a manifestação de preferências (como as sexuais, por exemplo). Entretanto, existe uma unanimidade: o professor é fundamental na construção dos saberes necessários a uma filiação. Como hipótese, talvez advenha daí a forte ênfase que os jovens colocam nas entrevistas em um tempo desperdiçado em relações infrutíferas, seja do ponto de vista afetivo, seja do ponto de vista de uma acumulação de conhecimentos necessários a um posicionamento favorável diante das ameaças colocadas pela seleção interna existente dentro das diferentes carreiras universitárias (ibidem, p. 240).

Ao pensar nos determinantes da relação com os colegas e professores, Portes aponta a sala de aula como elemento recorrente nas falas dos universitários entrevistados: é a partir dela – lugar privilegiado das manifestações de poder, do saber, da solidariedade e da intolerância (tanto de alunos quanto de professores); assim como é também lugar de esperança e de possibilidades de construção de conhecimentos úteis – que o estudante se coloca à mostra diante de professores e colegas. É também uma oportunidade de apreender como estes jovens estudam. Portes traz ainda um dado extremamente relevante:

(...) nossos depoentes são muito rigorosos consigo mesmos quando se trata de analisar rendimento acadêmico por eles conseguido. Esse rigor pode ser reforçado por aquela situação de ter de conviver com colegas que são de uma produção acadêmica "acima da média". Os nossos jovens pertencem a turmas cujas estatísticas, produzidas pelas coordenações dos respectivos cursos, mostram ser "muito boas". Os nossos investigados se deparam aqui com a essência dos selecionados nos diferentes grupos sociais mais privilegiados. E o esforço deles, nesse caso, é para se fazerem merecedores do lugar conquistado (ibidem, p. 250).

O professor Écio Portes utiliza-se do termo “efeito de durabilidade e permanência” “ao poder que determinados fenômenos sociais têm de se prolongar no tempo, mesmo em espaços diferentes, modificados, produzindo efeitos no presente que guardam similaridades possíveis de ser identificadas em um passado mais distante”. A naturalização desses fenômenos é produto lógico desses efeitos que levam à anulação das características ou condições sociais dos indivíduos, vende neles apenas características inerentes e essenciais. Este termo é utilizado por ele quando da explicação da “diferença de formatura observada entre os estudantes pobres e aqueles mais favorecidos”, fato que permanece tanto no passado estudado por ele no primeiro capítulo, quanto em sua pesquisa atual, na de

seu mestrado (Portes, 1993; 2001), na de Viana (1998) e na de Souza e Silva (1999). Outra manifestação deste efeito pode ser encontrada no “bom desempenho escolar observado no decorrer das trajetórias escolares e principalmente, no transcorrer do curso superior”.

A competência na aquisição do conhecimento possibilita ao estudante pobre (embora ela não garanta) uma possibilidade de filiação ao grupo que domina a cena acadêmica, à instituição à qual se liga e à sociedade, de forma mais ampla. Entrar para o mundo acadêmico e não construir conhecimento de forma a se diferenciar dos colegas (ou quando nada a eles se igualar), é se transformar em um caso “folclórico”, “anedótico” ou mesmo ser uma “fraude”. Ser portador de conhecimento viabiliza a permanência no espaço acadêmico. Aqui, o conhecimento significa muito mais do que manipulação e aquisição dos conteúdos escolares: significa aquisição de um conjunto de códigos de decifração que possibilita múltiplas leituras do mundo (Portes, 2001, pp. 255-6).

Nota-se uma inflexão na perspectiva de Écio Portes quanto ao valor atribuído à participação familiar no tocante ao desempenho escolar de seus filhos. Se em 1993 ele atribuía peso fundamental às práticas familiares - embora reconhecesse o papel do próprio sujeito - na trajetória escolar bem-sucedida dos jovens estudados, neste segundo trabalho Portes atribui ao próprio indivíduo um peso maior na construção de si. Segundo ele:

o trabalho escolar da família se faz notar de forma marcante na vida dos investigados, sem que contudo possamos falar em “investimento” ou mesmo “mobilização”, ou seja, em atitudes racionais com objetivos de escolarização do filho. Denominamos trabalho escolar das famílias a todas aquelas ações - ocasionais ou precariamente organizadas -, empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, o acesso ao curso superior. Essas ações não nos parecem completamente autônomas. Às vezes elas se sustentam e adquirem clareza, mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares (ibidem, p. 256).

Devido ao curto horizonte temporal das famílias estudadas (dificultando projeções de escolarização dos filhos) as ações das famílias são marcadas pelo pragmatismo que proporciona aos filhos a permanência no interior do sistema escolar. A presença do trabalho familiar sobre os indivíduos estudados foi identificada por Portes como girando em torno da ordem moral doméstica cujo objetivo específico não é o sucesso escolar, mas, em

perspectiva mais ampla, uma “educação para a vida”. A ação mais propriamente escolar dar-se-ia via esforços maternos: no maior adiamento possível do ingresso do filho no mundo do trabalho, na presença sempre disposta a escutar e amparar, na busca por um estabelecimento de ensino, na luta pela matrícula, nas relações com outras mães, na condução do filho até a escola, na aproximação com professores, nas reuniões escolares, na oferta das condições físicas mínimas para que a criança pudesse freqüentar e realizar as atividades escolares.

1.7.5 Estudantes de classes pobres na universidade pública

Em dissertação produzida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2004, *Estudantes de classes populares na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*, e orientada pelo professor José Moura Gonçalves Filho, Maíra Barbosa pesquisa – utilizando-se de referencial teórico da Psicologia Social - as experiências universitárias de três estudantes pobres já formados na USP.

Os principais critérios utilizados para a eleição dos depoentes já formados foram: lugar de moradia (bairros paulistanos ou interioranos em que nasceram e cresceram); profissão dos pais; escolas e profissões assumidas pelos próprios depoentes antes da graduação universitária (não se levou em conta, no entanto, a seletividade dos cursos). Houve ainda outro critério empregado: os depoentes não eram pessoas totalmente desconhecidas. Eles foram indicados por amigos ou conhecidos da pesquisadora – o que garantiu um certo grau de confiança e também de amizade entre pesquisador e entrevistados. Desse modo, ainda que não houvesse relações diretas entre pesquisadora e depoentes, havia um elo entre eles. Uma base de confiança que estava apoiada em laços comuns de amizade (Barbosa, 2004, p. 18).

Sem se preocupar com as questões referentes ao acesso no ensino superior, o estudo de Barbosa girou em torno das vivências universitárias dos pesquisados, visando compreender em que medida eles se integraram ou não ao novo contexto no qual estavam inseridos.

Embora a pesquisadora conclua sua dissertação considerando que os estudantes pobres admiram, valorizam e temem os saberes e agentes universitários (sendo, pois, intimidados, por eles, visto que se colocam na posição de falta, ausência, defasagem); assim, a experiência universitária dos mesmos é marcada pelo estranhamento “que tende para alguma crise de identidade”. Segundo Maira Barbosa, esta crise – deixar de ser como os “seus” - poderia inclusive “acarretar uma desvalorização da cultura de origem e implicar uma quebra de comunicação com o mundo e com os outros, uma interrupção da participação e das trocas culturais”; causar aquilo que Simone Weil denominou *desenraizamento* (cf. Barbosa, 2004, p.263). Mesmo percebendo que as entrevistas com três estudantes pobres formados na USP realizadas por ela permitiam entrever que a conquista deste nível de formação dependia de ferrenha “luta contra obstáculos materiais e morais de rebaixamento” que poderiam, entretanto, serem amenizados pelos laços de amizade (embora Barbosa aponte a tendência dos estudantes deste perfil se voltarem àqueles com semelhantes condições de vida), a pesquisadora não atenta (diferentemente do que fazem Piotto, 2007 e Souza, 2009, ao resgatarem os dados desta pesquisa), a autora negligencia em suas conclusões a possibilidade aberta pela entrevista com Regina (uma depoente, ex-aluna de Psicologia) de conceber esta experiência como sendo também de enriquecimento cultural (ao invés de substituição ou *aculturação*) e de orgulho face aos demais “pobres de seu mundo”. Esta postura de Regina adviria, segundo Barbosa, das possibilidades de participação qualificada (no movimento estudantil ou, posteriormente à conclusão do curso, do ingresso na residência em Medicina Preventiva, oportunidade para “enfrentar as dores da humilhação”, cf. Barbosa, 2004, p. 261).

1.7.6 Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP

Nesta dissertação orientada pela professora Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, no Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, e defendida por Wilson Mesquita de Almeida em 2006, o autor, após revisar os trabalhos nacionais acerca do acesso das camadas menos favorecidas da população ao ensino superior constata a escassez de estudos especificamente voltados à permanência neste nível de ensino.

Almeida, desconhecendo os trabalhos de Portes, ressalta, ainda, que as raras pesquisa existentes acerca desta problemática não concebiam acesso e permanência como momentos articulados e necessariamente interdependentes das condições de formação universitária (cf. Almeida, 2006, p. 4). Estes poucos estudos que abrangiam a permanência deste perfil de estudantes no ensino superior não chegavam, segundo ele, a se preocupar com a análise da vivência universitária efetiva, “ou seja, uma reflexão sobre o aproveitamento das oportunidades pelos estudantes com desvantagens sócio-econômicas”.

Assim, os distintos modos possíveis de aproveitamento dos cursos foram alvo do estudo de Almeida, por meio da pesquisa de estudantes ingressantes em 2003 (a data é justificada pela necessidade do recorte dos objetivos delineados, uma vez que visava abordar a vivência dos alunos na universidade, era necessário que os mesmos tivessem algum tempo de permanência na mesma) que correspondessem ao perfil desejado (este foi estabelecido a partir do Questionário Sócio-Econômico da Fuvest, disponibilizado ao pesquisador pelo NAEG, Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da USP): estudantes que cursaram majoritariamente escolas públicas (tanto no fundamental quanto no ensino médio) prioritariamente no período noturno, que estivessem trabalhando (em meio-período, período integral, ou semi-integral) com pretensão de se sustentar (ou contribuir com a família no rateio das despesas) com os frutos deste trabalho ou com alguma bolsa de estudos ou crédito educativo, cujos pais não lograram completar o Ensino Médio e fossem funcionários públicos, empregados de empresa privada, aposentados, pensionistas, ou ainda desempregados, desde que tivessem renda familiar média de até R\$ 3000,00.

A partir do universo de 39 alunos que constituíam a amostra selecionada, Wilson Almeida só conseguiu contar com 17 pessoas (dos cursos de Letras, História, Geografia, Ciências Contábeis e Licenciatura em Física) das quais 14 participaram de três grupos focais conduzidos pelo pesquisador e três concederam entrevistas a respeito do uso de recursos e espaços da USP. Por meio de grupos focais e entrevistas aprofundadas a pesquisa de Almeida a respeito dos “processos desiguais no nível de cada carreira vivenciados pelos indivíduos que nelas ingressam”, percorreu as rupturas e rearranjos suscitados pela entrada na universidade na vida do estudante – que vai enfrentar a necessidade de uma reestruturação de referenciais, conforme o pesquisador -, em

consonância com a realizada por Barbosa (2004), indica que os estudantes com desvantagens sócio-econômicas e educacionais entrevistados idealizavam a universidade, porém tal se dava tão-somente antes do ingresso na USP; a vivência dos problemas práticos experienciada no decorrer dos cursos (necessidade de trabalhar, pouco tempo para estudo, distância do campus, dificuldade na compra e reprografia de livros, falta de amplo acesso a computadores, não-domínio de línguas estrangeiras, dificuldades conceituais na leitura e compreensão de textos e teorias científicas) teria possibilitado, segundo ele, a construção de uma visão crítica (Almeida, 2006, p. 123).

Embora estudantes de cursos menos disputados da USP, o sucesso do ingresso nesta universidade (assim como nos trajetos ocupacionais e na própria vivência na universidade) é decorrente de valores que possibilitaram aquilo que Wilson Almeida denomina como *capacitação para o trabalho autônomo*: determinação, independência, responsabilidade, maturidade, postura pró-ativa, luta (Almeida, 2006, p. 123). De acordo com os dados levantados em sua pesquisa, Almeida pôde concluir que uma plena apropriação da USP envolveria também os “limites objetivos que os investigados enfrentaram e enfrentam diariamente”; seria necessário problematizar “o que, de fato, lhes é dado absorver do meio universitário”, pois a crença expressa nas falas de todos os entrevistados de que esta passagem pela universidade poderia lhes “acrescentar algo no sentido de um desenvolvimento ou melhoria profissional, que pode ser desdobrado na sobrevivência em um mercado de trabalho onde a concorrência torna-se cada vez mais intensa”, e de que o diploma poderia ser útil na manutenção ou conquista de posições sociais esbarra nas desigualdades educacionais prévias que os mesmos carregam consigo para uma universidade não consegue atuar efetivamente (posto que ao menos no plano das intenções há algum movimento neste sentido, como a tentativa de publicização junto aos alunos dos serviços e ações ofertadas no interior da universidade, mas que não alcançam de fato os estudantes) no combate a essas desigualdades que termina por reproduzir (ibidem, pp. 115-121). A visão neutralizadora da responsabilidade de uma instituição que não resolverá as diferenças sociais acaba por intensificar as disparidades previamente existentes; sem postura mais ativa dos órgãos universitários “talvez o debate atual sobre uma maior inclusão social no ensino superior pode estar encobrindo uma de suas dimensões mais

centrais, qual seja, o conhecimento a todos oferecido é mais satisfatoriamente apropriado apenas por alguns” (ibidem, p. 124).

Embora tenha percebido muitos pontos convergentes entre os estudantes, Wilson Almeida ressalta a existência de importantes diferenciações e singularidades entre eles, o que o obstaculariza um olhar homogeneizante; neles, porém, há um traço comum que os distingue de outros segmentos sociais: “a falta de um capital familiar de informações sobre a universidade”. Suas vagas teriam sido conquistadas, segundo o pesquisador, graças há alguns elementos comuns: ambiente familiar com certa estabilidade emocional, um olhar atento de pais que valorizavam a educação como ferramenta para a mobilidade social, o papel de mães em inculcar o hábito de leitura desde a mais tenra idade, uma trajetória relativamente segura durante o ensino fundamental, assim como um confluência de fatores no período pré-vestibular: experiência em processos seletivos, base prévia obtida em cursos técnicos e tecnológicos, autodidatismo”. Entretanto, Almeida chama a atenção para algo subjacente a esses elementos que são variáveis conforme as trajetórias em questão: “há algo que os une desde a socialização primária até a vivência na universidade: um esforço incomum para enfrentar duros obstáculos que se põem à vista” (ibidem, p.122).

1.7.7 Construção de trajetórias pouco prováveis

Em tese orientada pela professora Lea Pinheiro Paixão e defendida em 2006 na Universidade Federal Fluminense, Wânia Maria Guimarães Lacerda dedica-se a compreender as condições de possibilidades de ingresso de estudantes provenientes de famílias com baixo capital cultural e escolar em uma das mais prestigiosas e seletivas instituições de ensino superior do país, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, ITA. A partir da localização de seis engenheiros – detentores de posições profissionais destacadas – egressos do Instituto foram realizadas entrevistas cujo intuito era resgatar as histórias escolares e familiares desses estudantes de tão improváveis trajetórias. Além da condição de engenheiro egresso do ITA, a autora erigiu outros critérios de seleção para os pesquisados: terem feito toda a educação básica em escolas públicas, originarem-se de famílias cujos pais apresentassem um nível de escolaridade relativamente baixo ou tivessem concluído cursos de graduação de reduzido prestígio no campo do ensino superior.

A definição do número de entrevistados não seguiu nenhuma orientação de representatividade estatística e foi sendo paulatinamente contruído a partir das entrevistas realizadas. Este procedimento permitiu à pesquisadora tomar as primeiras informações de um entrevistado como parâmetro para a escolha do seguinte, garantindo assim a diferenciação das condições sociais e culturais dos iteanos (com isso, Lacerda conseguiu trabalhar com um universo de pessoas originadas de famílias com fraco capital cultural e escolar, mas repleto de nuances: diferenças de tamanho da fratria, assim como o lugar ocupado nesta; garantiu entrevistar pelo menos um iteano negro; indivíduos com diferenças quanto aos parentes – pai, irmãos ou mãe – que influenciaram sua escolarização; famílias em que apenas um dos filhos tornou-se iteano e aquelas em que mais de um filho ingressou no ITA).

A seleção dos egressos entrevistados se deu por meio de alguns movimentos da pesquisadora. Primeiramente ela entrou em contato com uma entidade que congrega os egressos do Instituto, a Associação dos Engenheiros do ITA (AEITA), que lhe disponibilizou publicação na qual é apresentada a biografia de um ex-reitor do Instituto, assim como índices das turmas (contendo nome, tipo de engenharia concluída, empresa na qual atua, endereço, telefone e endereço eletrônico) de 1950 até 2000 (totalizavam 4.200 engenheiros formados até então). A partir destas informações, Lacerda enviou mensagens eletrônicas nas quais relatava os objetivos da pesquisa e o perfil desejado a alguns engenheiros residentes em Minas Gerais, escolhidos de forma aleatória. Embora tenha solicitado retorno por parte daqueles que concordassem em participar da pesquisa, nenhuma das seis mensagens enviadas foi respondida. Ancorada em perspectivas que destacaram as dificuldades de identificação e acesso a sujeitos de pesquisa cujas propriedades sociais são específicas (como o fazem Nogueira, 2002b, no caso da escolarização das elites econômicas, ou Romanelli, em sua tese de doutorado sobre famílias de camadas médias, 1986) e se esforçaram por legitimar a indicação de terceiros, Lacerda partiu para a segunda tentativa analisando nos dados disponíveis alguma identificação ou aproximação que favorecesse o primeiro contato por telefone. Foi assim que Wânia Lacerda contatou um egresso que lecionava na mesma instituição (embora em cidades diferentes) que ela. Desta forma em pouco tempo ela recebeu resposta afirmativa de três egressos da turma de 1988 (a mesma deste seu colega) que se disponibilizaram a participarem da pesquisa e de um outro

que indicou um outro sujeito (não localizado). Um outro egresso do ITA (turma de 1979) foi identificado como conterrâneo da pesquisadora e professor da UFMG; contactado por telefone, ele indicou outro iteano que se mostrou disposto a participar da pesquisa.

O uso de mensagens eletrônicas se mostrou fértil nesta pesquisa, pois os sujeitos da pesquisa, em função dos postos de trabalho ocupados, dispunham de pouco tempo, mas de uso constante deste meio, o que tornou os retornos de questionamentos (as informações iniciais sobre a escolaridade e ocupação dos pais e avós dos sujeitos, o tamanho da fratria e a formação acadêmica dos irmãos, que colaboraram na estruturação do roteiro da entrevista e na definição do grupo de iteanos a ser entrevistado foram conseguidas por meio deste recurso) célere.

Vinculando-se aos trabalhos de Bourdieu e Lahire, assim como às pesquisas realizadas por Portes (1993; 2001), Viana (1998) e Souza e Silva (1999) em contexto nacional, Lacerda alerta que

na análise das práticas e representações das práticas dos iteanos no universo escolar, a partir da inscrição na tradição disposicionalista, deverá ser levado em conta o passado incorporado pelos sujeitos, ou seja, os processos de socialização vividos que constituem suas disposições a pensar, sentir e agir – o *habitus* -, valorizando-se, também, o sentido que os sujeitos atribuem àquilo que fazem (Lacerda, 2006, p. 26).

Partindo de uma leitura da relação proposta por Bourdieu a respeito do *habitus individual* e do *habitus de classe* que considera o indivíduo muito mais aberto a liberar-se das influências de seu grupo de origem ao longa da vida (posicionamento diferente daquele que assumo neste trabalho, como demonstrado anteriormente), Lacerda admite que os sujeitos de sua pesquisa tiveram capacidade de desenvolver atitude reflexiva sobre o sentido do jogo escolar nos quais se envolveram movidos por seus próprios interesses, fazendo ajustamentos e escolhas, tomando posições e agindo estrategicamente, de acordo com as disposições constitutivas de seus *habitus individuais*. Essa consideração se dá pelo entendimento da autora de que a noção de *habitus* – que permitiria somente uma aproximação das disposições e das práticas recorrentes entre indivíduos de uma posição social, conforme o volume e estrutura dos capitais possuídos e do sentido do trajeto social – não teria eficácia na apreensão de trajetórias escolares pouco prováveis. Todavia, a compreensão da autora sobre o par individual desta noção a permite se filiar à perspectiva

bourdieusiana – se refere aqui ao artigo *Futuro de classe e causalidade do provável*, especificamente –, pois, para ela,

a noção de *habitus individual* – porque condensa as relações entre as condições sociais de existência atuais e potenciais, a subjetividade dos sujeitos e as pressões e estímulos dos campos, isto é, das situações nas quais os sujeitos são levados a fazer suas escolhas – parece colaborar também para explicar o processo de construção dos percursos escolares dos iteanos sujeitos desta pesquisa, desvios em relação ao mais provável, portanto, permitindo analisar o excepcional, ou seja, a constituição de trajetórias escolares pouco prováveis, situações nas quais escapa-se, ainda que seja no início do percurso escolar, a uma homologia entre as condições de produção do *habitus* e as condições de seu funcionamento. O *habitus individual*, enquanto conjunto dinâmico de disposições, uma vez que as disposições se sobrepõem ao longo da vida, de acordo com as situações sociais vivenciadas e as disposições originais, engendra práticas que podem se diferenciar daquelas que são consideradas as mais comuns e esperadas para determinado grupo social, em determinadas situações sociais (Lacerda, 2006, pp. 27-8).

Assim, a pesquisadora considera – em termos com os quais concordo, como também explicado acima – que em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado (como espaço físico e social) e do sentido de sua trajetória cada pessoa incorporaria de modo singular os esquemas de percepção, de apreciação e de ação socialmente construídos (mas individualmente incorporados), de onde, segundo ela, adviria a singularidade de cada *habitus individual*. Entretanto, essa consideração – da singularidade presente no *habitus individual* – é interpretada por Lacerda como a chance do indivíduo criar distinções face seu grupo de origem (como já discutido). Portanto, o fato de que os casos de percursos escolares de excelência estudados por Wânia Lacerda escaparem das tendências, propensões ou inclinações sociais mais prováveis permite sim, de nossa perspectiva, a ela que faça a “reconstituição de cada um dos trajetos, observando-se a configuração singular de elementos interdependentes e as situações vivenciadas pelos iteanos que levaram à constituição de cada percurso escolar”; contudo, esta tentativa de aproximação que busca na diferenciação dos indivíduos em relação aos grupos sua base estaria mais próxima da crítica do que da filiação às idéias de Bourdieu (ibidem, pp. 28-9)

E de fato, a pesquisadora busca nas idéias de Lahire – que, como ela reconhece, são prolongamentos das concepções de Bourdieu, mas, como não menciona, são prolongamentos críticos, como o mesmo enfatiza – “elementos explicativos das trajetórias

escolares pouco prováveis desses iteanos, no que se refere à abordagem da singularidade de cada uma das histórias escolares modeladas socialmente” (ibidem, p.29). Esta partilha das idéias de Lahire se mostra grandemente fértil sobretudo por permitirem a ela considerar

que as disposições individuais não decorrem apenas de uma posição na estrutura social, mas se constituem a partir de múltiplas influências socializadoras, simultaneamente e até mesmo contraditórias, pois cada indivíduo se insere em diferentes ambientes sociais, com os quais estabelece vínculos específicos e constrói sua história social singular, destaca em seus trabalhos que, para se compreender as ações dos indivíduos é necessário que seja feito o detalhamento de suas experiências de socialização, ou seja, do processo de constituição das disposições sociais, buscando-se, portanto, conhecer o patrimônio de disposições dos indivíduos e os contextos sociais nos quais eles agem (ibidem, p. 29).

É assim, pois, que a pesquisadora se coloca disposta a estudar as experiências socializadoras vividas (contudo, sem pretender chegar à complexidade das disposições de pensamento, sentimento e ação dos iteanos) por estes ex-estudantes, buscando destacar alguns pontos “das trajetórias escolares dos iteanos de modo a observar princípios de produção das práticas dos iteanos, ou seja, suas disposições em relação à escola e as situações vivenciadas que, numa relação dialética com as disposições, levaram-nos a agir como agiram e os conduziram ao ITA” (ibidem, p. 30).

Por meio de cinco entrevistas realizadas pessoalmente e uma por telefone, a autora pôde encontrar em contato com narrativas biográficas por vezes marcadas por um certo “sentido de altivez”, um sentimento de superioridade que tendia a obscurecer as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos durante a constituição desses percursos (pp. 34-5). Lacerda utilizou-se de dois tipos diferentes de análise desses relatos: uma análise de conteúdo transversal do conjunto dos relatos e vertical de cada uma das entrevistas, na qual visou as recorrências entre os percursos escolares estudados e, para cada caso, as relações entre histórias escolares dos pais e dos filhos; e uma reconstituição de cada uma das trajetórias que, no privilegiamento da singularidade de cada percurso escolar, partia de alguns elementos definidos na literatura consultada, tais como: os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos iteanos a uma escolarização longa; as relações entre as histórias escolares da linhagem; a mobilização familiar e individual na constituição dos percursos escolares de excelência e as disposições escolares dos iteanos. Calcada na discussão empreendida por Passeron (1995) acerca dos percalços e desafios do trabalho sociológico produzido a partir

de narrativas biográficas, Wânia Lacerda se preocupa em definir princípios orientadores da análise na reconstituição dos perfis e configurações sociais singulares, tal como o fizeram anteriormente Viana (1998) e Lahire (1997). Assim como também procederam ambos – em referência ao célebre estudo sobre a vida de Mozart efetuado por Norbert Elias, 1995 – Lacerda neste estudo enfatiza a necessidade de olhar para os traços biográficos de “modo entrelaçado e interdependente entre si e com outros elementos que constituem uma vida socialmente, a qual é um todo relacional, uma *rede de interdependência*, formando uma *configuração social*”. “Rede de interdependências”, “tecido de relações”, “elo na cadeia de interdependência”, “entrelaçamentos” são noções dinâmicas oriundas do pensamento de Elias que permitem – como fizeram os dois pesquisadores acima citados em franca aplicação desse corolário – dar visibilidade à pluralidade de disposições e práticas empreendidas pelos sujeitos pesquisados. Destarte, “a utilização da noção de configuração social na reconstituição das biografias escolares dos iteanos”, possibilitou a Lacerda iluminar a singularidade de cada uma das trajetórias investigadas e observar o *habitus individual* dos iteanos, “suas disposições a agir; as situações nas quais eles agiram e a dinâmica da relação entre o *habitus* por eles constituído e essas situações” (Lacerda, 2006, pp. 34-7).

A autora reconstituiu a história do ITA, enfatizando sua excelência e as características sociais e escolares dos iteanos de forma geral (da página 40 à 148), de modo a possibilitar a observação relacional dos casos estudados – casos cujas propriedades sociais e escolares diferem da maioria e que podem, portanto, ser considerados exceções. No terceiro capítulo da tese, *Trajetórias escolares pouco prováveis*, o primeiro da segunda parte do trabalho, denominada por sua vez como “Percursos escolares dos iteanos: o possível contra o provável”, a pesquisadora reflete sobre os condicionamentos do sucesso escolar dos filhos, propiciados por diferentes variáveis, como: nível cultural dos pais; a transmissão de capital cultural pelas famílias e a apropriação pelos filhos; o local de residência da família e as implicações do endereço no acesso aos bens culturais socialmente reconhecidos; as características do passado escolar dos filhos, como o tipo de estabelecimento e de curso freqüentado em nível médio; e, finalmente, as características demográficas da família, condicionam o sucesso escolar dos filhos. Baseada nas contribuições de Bourdieu, Lacerda aponta também o necessário olhar às tendências de

trajetória social da família na consideração da valorização do trabalho escolar: “os sentidos das trajetórias sociais da linhagem – enquanto inclinação, propensão ou tendência – não podem ser pensados apenas em termos de posse de capitais, de geração a geração, mas também como significados que as gerações atribuem à escolarização” (Lacerda, 2006, p. 150). Apesar da ocorrência de mobilidade no espaço social entre as sucessivas gerações de uma mesma família, as disposições – ou “ocasiões potenciais para que as famílias e os filhos possam perceber e tirar proveito das chances, oportunidades, trunfos e recursos disponíveis, em cada conjuntura particular do campo escolar” – que podem favorecer trajetórias escolares exitosas em contextos de baixa probabilidade são também impactadas pelo sentido atribuído à escola e ao processo de escolarização pelas famílias e por seus filhos (estes “ao se interessarem pelo jogo escolar, vêm-se em condições de tirar proveito das oportunidades e dos recursos disponíveis, viabilizando a constituição de seus percursos escolares longos, sejam eles prováveis ou improváveis socialmente”).

A revisão sobre as análises sociológicas dedicadas ao estudo de trajetórias escolares, estratégias familiares e longevidade escolar feita por Wânia Lacerda priorizou as produções brasileiras e centrou-se nas pesquisas de Portes (1993; 2001), Viana (1998) Souza e Silva (1999), Mariz et al. (2003). Esta última pesquisa, ainda não comentada neste meu trabalho, gira em torno da investigação da longevidade escolar de alguns jovens da Rocinha e da Maré, complexos de favelas do Rio de Janeiro; como se constituiu as perspectivas e desejos de ascensão social via obtenção de diplomas de nível superior entre aqueles jovens foi uma das questões norteadoras do estudo. A ela os pesquisadores encontraram respostas que indicavam muito mais influência em termos de motivação externa (grupos religiosos, ações comunitárias e políticas) do que propriamente familiar (cuja contribuição se dava mais na esfera afetiva que material). Além dessas pesquisas nacionais, Lacerda incluiu neste balanço dois estudos estrangeiros, o de Terrail (1990) e o de Ferrand et al. (1999). *L'excellence scolaire: une affaire de famille? Les cas des noramaliennes et normaliens scientifiques* é o título da obra na qual Michèle Ferrand, Françoise Imbert e Catherine Marry partem de pesquisas e entrevistas com estudantes e seus pais para elaborar uma tipologia de três diferentes perfis familiares: 1) *famílias herdeiras*: nas quais percebe-se a presença de aproximadamente três ascendentes nas categorias superiores; são famílias numerosas (com três filhos ou mais) e para as quais a escolaridade dos filhos caminharia

“por si só” – por meio de uma transmissão sutil, embora perceba-se uma disparidade de comportamento entre famílias herdeiras pelas duas linhagens e aquelas que o são por uma só, nas quais havia maior controle dos pais sobre a criança, para efetuar a transmissão – até a entrada em cursos distintos de nível superior; 2) *famílias em ascensão social*: aquelas nas quais somente um dos pais veio das classes superiores, em que o pai tem menor titulação que o pai típico do primeiro tipo de família, estão pouco centrados na capital e geralmente a mãe é professora. Têm menos filhos, e estes – embora não recebam uma bagagem cultural propriamente dita – são “encarregados” de dar continuidade à ascensão social de seus pais, que aderem grandemente à noção de meritocracia escolar; 3) *famílias ditas pouco dotadas*: aquelas que não possuem nenhuma ascendência nas categorias superiores – são também as com menor quantidade de filhos, são majoritariamente provinciais e contam com quase metade dos pais detentores de pelo menos o *bac* (estes, embora não tenham chegado ao nível superior de ensino, o que somente foi feito por seus próprios filhos, desenhavam curva ascendente na mobilidade social, em comparação com suas famílias de origem – a interrupção dos estudos dos mesmos foi involuntária: a vontade de prolongar os estudos fez com que eles desenvolvessem atitudes positivas frente à escola, o que auxiliou na transmissão do gosto pelos estudos aos filhos). Conforme a revisão de Lacerda sobre este estudo, “as atitudes dos pais pouco dotados de capitais em relação ao processo de escolarização dos filhos não podem ser classificados como investimentos ou estratégias familiares”, sobretudo por atrelar os sacrifícios dispendidos na manutenção dos filhos em um percurso de escolarização longa ao reconhecimento da capacidade intelectual deles. Revisões das ambições escolares foram feitas conforme os resultados apresentados pelos filhos, enquanto estes desempenhos só tendiam a se manter – ou melhorar – graças ao sentimento de reconhecimento dos esforços e sacrifícios (sobretudo os financeiros) por parte dos filhos, que, a partir de então, se empenhavam ainda mais aos trabalhos escolares (eles foram os principais responsáveis pela própria excelência de seus percursos), visando “corresponder às expectativas e sacrifícios empreendidos por suas famílias”. O enorme papel dos professores nestas trajetórias de sucesso deve-se também à percepção de serem aqueles alunos dignos de habitarem a elite escolar (Lacerda, 2006, pp. 167-8). Assim, são os êxitos parciais que possibilitam a formação de um *habitus* “resistente” nesses estudantes, pelo qual eles mesmos estariam melhor ainda qualificados “para o enfrentamento das

difficultades escolares advindas da condição de não terem herdado capitais e para se manterem dispostas à dedicação aos estudos” (ibidem, p. 169).

Entretanto, as histórias escolares são intergeracionais, pois os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências escolares não podem ser pensados de modo independente das histórias de suas famílias, da história de escolarização dos pais e como estes a significaram (cf. Charlot e Rochex, 1996). De acordo com Lacerda, essa relação pode ser também vista na história escolar dos iteanos e no modo como ambos (os estudantes e seus pais) formularam os sentidos atribuídos a ela. No estudo empreendido pela pesquisadora, ela percebeu como o êxito escolar dos iteanos pesquisados fora construído coletiva e previamente, sendo, portanto, resultado de duas gerações (nota-se que para estes estudantes, um de seus pais, geralmente o que mais esteve de fato presente durante a construção de sua própria escolarização – algo que, diferentemente do indicado por boa parte da literatura sociológica, não era centrado necessariamente na figura materna, na pesquisa em questão -, é visto como bom estudante, como sendo alguém que tinha uma relação positiva com a escola). De acordo com Lacerda:

A mobilização dos pais e dos próprios iteanos na construção de suas trajetórias escolares pouco prováveis se fundamentou nos sentidos atribuídos por ambas as gerações às suas próprias histórias escolares e nos sentidos que os filhos atribuem à história escolar de seus pais e esses últimos à história escolar de seus filhos, quando esta se encontrava em construção. Tais sentidos fundamentaram as práticas escolares familiares, assim como estão na gênese das disposições e práticas escolares dos iteanos (pp. 159-160).

Interessante notar que, conforme concluiu a pesquisadora, o tipo e à regularidade da mobilização escolar familiar incidu – de alguma maneira que não conseguiu explicar – na visibilidade das disposições que os iteanos imprimiram em suas narrativas.

Nos casos em que as práticas das famílias em favor do processo de escolarização dos filhos eram mais regulares e voltadas objetivamente para um percurso escolar longo, a multiplicidade de disposições dos iteanos em relação à escola se mostrou menos visível, enquanto nos casos dos iteanos que puderam contar menos com a mobilização escolar de suas famílias, a multiplicidade das disposições a agir, ao longo de seus percursos escolares, apresentou-se mais visível em seus relatos (ibidem, p. 367).

1.7.8 As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública

A professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira orientou a tese de doutoramento defendida por Débora Cristina Piotto em 2007, no Instituto de Psicologia da USP. Na referida pesquisa - cujo título nomeia este item -, Piotto selecionou cinco estudantes de cursos considerados como os de maior seletividade da USP – a autora primou pela confidencialidade do local de sua pesquisa, mencionando sempre tratar-se de um dos *campi* da Universidade de São Paulo, entretanto, pelas evidências apresentadas ao longo do texto, infiro se tratar da unidade de Ribeirão Preto, uma vez que não se trata do *campus* da capital, assim como diz respeito a uma unidade que oferece uma série de cursos, a saber: Ciências Médicas, Ciências Biológicas, Psicologia, Administração, Farmácia-Bioquímica (integral e noturno), Economia, Física Médica, Odontologia, Ciências Contábeis, Enfermagem, Química (bacharelado a partir de 2003), Pedagogia, Música, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e Metabolismo, Informática Biomédica, Fonoaudiologia, Ciência da Informação e da Documentação, Química (Licenciatura), Matemática Aplicada (conforme Piotto, 2007, tabelas 1 e 2, pp. 22-3) – com o intuito de, a partir de ponderações sobre custos e benefícios psíquicos aos sujeitos de trajetórias escolares prolongadas de estudantes pobres em uma universidade pública (Conforme a Introdução do trabalho,, pp. 1-20) verificar os sentidos atribuídos pelos próprios estudantes às suas respectivas trajetórias escolares, assim como ao ingresso e à permanência em instituições de ensino superior públicas (Piotto, 2007, p. 16). Esse objetivo foi concretizado via entrevistas com cinco estudantes provenientes de camadas populares ingressantes dos cursos que entre 2001 e 2005 se apresentaram como os mais concorridos - altamente seletivos, portanto - de uma das unidades da USP. Ressalta-se, entretanto, que em 2001 eram oferecidos apenas onze cursos, enquanto no ano de 2005 este número dobrou para 22; a escolha da autora-pesquisadora de restringir seu recorte analítico à metade dos cursos existentes em 2001 se deve à tentativa de “encontrar cursos cuja história no *campus* onde a pesquisa seria desenvolvida não fosse recente e tivesse certa continuidade no tempo” (*Ibidem*, p. 21).

Esses problemas subjetivos para os membros das camadas populares com bom desempenho escolar foram encontrados e discutidos por Piotto na revisão das contribuições

teórico-metodológicas de Nicolaci-da-Costa (1987), Patto (1990) Lahire (1997), Vianna (1998), Silva (1999), Portes (2001), Barbosa (2004), sobremaneira. Ao perceber em *Sucesso escolar nos meios populares*, de Lahire (1997), a principal influência das pesquisas brasileiras (feitas a partir de 1990) a respeito dos processos que permitiram a alguns estudantes das camadas populares ingressarem no Ensino Superior, “através, sobretudo, da pesquisa sobre as práticas familiares de escolarização, quanto a experiência do estudante pobre na universidade, investigando, além do acesso, também a questão da permanência nesse nível de ensino”, Piotto resgatou nestes estudos ecos da argumentação que vê em Lahire sobre a herança psíquica, ou, mais amplamente, uma herança de sentimentos.

É assim, pois, que em sua revisão Piotto destaca a questão entre conformismo (em relação aos valores da escola) e ruptura (com o passado familiar) e Portes e Viana – emerge questão entre conformismo e ruptura dos alunos pobres com bom rendimento acadêmico. A idéia já presente na célebre pesquisa de Patto (1990) sobre a produção do fracasso escolar de que bons alunos de classe baixa são aqueles dóceis, que abrem mão dos próprios desejos e até mesmo da própria individualidade, obedecendo à risca os mandos professorais. Perder a individualidade, nesta perspectiva, seria sofrer um empobrecimento da própria personalidade, em detrimento aos esforços envidados rumo às tentativas muitas vezes hercúleas de aproximação ao modelo ideal de “bom aluno” existente nas representações de seus professores – que, assim, seriam mais agradados. Esta perspectiva, como lembra Piotto, é comum a Nicolaci-da-Costa (1987), para quem haveria inevitavelmente um choque cultural entre família de camadas populares e escola; os decorrentes problemas subjetivos advindos do sucesso escolar do aluno dos meios populares teriam, para ela, o poder de roubar-lhe a identidade cultural (cf. Piotto, p. 11).

A discussão sofre um contraponto, como lembra Piotto, com o aporte teórico que considera dois detalhes frequentemente ignorados nesta querela: a homogeneização de supostos valores de “classe média” entre os professores, enquanto este grupo profissional seria de fato constituído por vários segmentos; assim como o entendimento de que até o aluno enquadrado no rótulo de “conformista” não o faria constantemente, o tempo todo. O comportamento dos estudantes, como os demais, deveria ser apreendido a partir da observação do momento e da situação no qual se manifesta; na medida mesmo em que a adaptação do aluno dependerá do modelo proposto pelo professor – variando, portanto,

conforme multiplicam-se os professores -, pode-se notar uma participação ativa do aluno na sua “conformidade” às exigências escolares que resulta em ganhos instrumentais, como, por exemplo, conseguir boas notas: “Assim, um bom trabalho pode ser muito mais uma estratégia calculada do que simplesmente resultado de uma socialização perfeitamente adaptada às normas escolares” (Piotto, 2007, p.12).

À noção de “estratégia calculada”, cunhada por Hammersley & Turner (1984), Piotto adiciona o “conformismo estratégico” desenvolvido por Portes (2000) em sua tese. Esta idéia de que os estudantes tomariam/assumiriam determinados comportamentos visando o reconhecimento dos professores é semelhante a de Jailson Silva, quem percebe na posição ocupada na família e na escola um dos fatores explicativos para permanência na escola e o alcance de níveis superiores de escolarização; segundo o pesquisador fluminense, a posição no campo escolar seria conquistada por meio de uma “inteligência institucional” (capacidade de compreender e saber jogar as regras do campo escolar) construída socialmente. Entretanto, para além do conformismo, tal inteligência revelaria aguda sensibilidade para o jogo institucional. Esta referida capacidade teria como um dos possíveis exemplos, tal qual reconstituição da argumentação do estudo de Silva (1999) “o esforço em tirar boas notas, relatado por alguns entrevistados, mesmo quando questionavam a relevância de certos conteúdos escolares para suas vidas. E, por fim, a opção por não enfrentar ou ‘bater de frente’ com os professores” (Piotto, 2007, p. 13).

Em artigo de no qual retoma os principais desenvolvimentos da própria tese de doutorado, Viana (2000) apresenta a longevidade escolar como processo de ruptura e sofrimento nas camadas populares. Várias das biografias analisadas pela autora apresentam dificuldades psicológicas advindas do distanciamento cultural e social do mundo familiar à medida que se trilhavam caminhos escolares mais longos – sofrimento em contexto escolar ou situações familiares. No entanto, Piotto apreende na própria tese de Viana (1998) sentidos diferentes “que, embora não presentes nas conclusões apresentadas pela pesquisadora, julgamos oferecer outra possibilidade de entendimento acerca do tema em questão. Das sete biografias analisadas, em pelo menos quatro, a autora afirma que a emancipação cultural proporcionada pelo ingresso na universidade não é vivida pelos estudantes como uma ruptura com o grupo familiar. Há exemplos apresentados na tese de Viana: uma estudante que se autorizou a se distanciar dos pais sem ter sentimento de transgressão por reconhecer

a legitimidade da história deles, tendo sua origem sempre como um importante ponto de apoio; outro que soube compreender a distinção entre mundo escolar e familiar (a própria pesquisadora revela não ter sentido na sua emancipação cultural em relação à própria família alguma espécie de transgressão); uma estudante de mestrado em educação orfã de pai desde os sete anos e filha de servente de escola - que concluiu o primeiro grau por meio de supletivo e cujo sonho era ver as filhas formadas como professoras, “consentindo” simbolicamente, portanto, que as filhas fossem o mais longe possível nos estudos - autorizou-se a aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela universidade sem, no entanto, viver isso como transgressão; uma pedagoga, aluna de especialização em psicopedagogia em uma universidade pública de MG, alfabetizada no Mobral e conluente da 4ª série com 17 anos, filha mais velha de uma família de onze irmãos, mãe analfabeta, dona de casa e pai trabalhador rural com primário incompleto, que também alega não ter sofrido com o choque cultural.

De modo análogo, em uma das três entrevistas realizadas com ex-alunos da USP por Barbosa (2004), Piotto percebe algo para além da relação conformismo-ruptura, assim como do sofrimento psíquico decorrente; para ela é possível perceber nestas trajetórias escolares prolongadas de jovens oriundos das camadas populares possibilidades de crescimento, de acesso a uma vida cultural propícia ao crescimento individual, como em um dos casos analisados por Barbosa que comenta:

Ao falar sobre seu cotidiano na universidade, Regina – proveniente de um bairro periférico de São Paulo – é enfática ao afirmar que este não era constituído apenas de sofrimento. De fato, isso existia, sobretudo, em relação ao sentimento de incapacidade para algumas tarefas acadêmicas e na convivência com colegas de turma. Mas, apesar disso, a ex-estudante afirma que se divertia e aproveitava muito o que o *campus* e a vida universitária ofereciam. Ela recusa-se a ver o pobre como coitado ou alguém de quem se deveria ter pena; a pobreza aparece em sua fala como um obstáculo a se vencer, mas também como possibilidade de crescimento. Regina, inclusive, afirma ter se valido desta condição como modo de se diferenciar na Universidade durante a graduação. Questionada a respeito do que mais mudara em sua vida com o ingresso na USP, ela responde que foi o acesso a uma outra vida cultural, vivenciada como enriquecimento e não como substituição à sua experiência familiar (Piotto, 2007, p.15).

Além da possibilidade apontada por Barbosa (2004) de apreender o ingresso na universidade como variável facilitadora da assunção da própria condição econômica e cultural sem que houvesse “negação ou renúncia de seu desejo de aprender e crescer mais”, Piotto considera “o acesso a algumas situações e práticas que o mundo universitário proporciona, como discussões teóricas, participação no movimento estudantil e em eventos artísticos, contato com pessoas diferentes” fator relevante na elaboração da própria origem social (2007, p. 15).

As entrevistas, possibilitadas por indicações da Coordenadoria de Assistência Social da USP (COSEAS) de alunos bolsistas dentre aqueles dos cursos previamente selecionados, assim como de sugestões e intermediações de alunos residentes nas moradias universitárias e de funcionários da universidade, sobre a vida escolar dos estudantes, desde a entrada na escola até a experiência já no interior da universidade – dando relevo ao ingresso na mesma – foi subdividida: em um primeiro momento foi realizada uma aproximação à trajetória escolar e à experiência universitária de cada estudante, no posterior foi feito aprofundamento ou esclarecimentos de questões surgidas da entrevista inicial. Segundo Piotto, cada uma dessas dez entrevistas (duas com cada um dos estudantes dos cinco cursos selecionados) durou cerca de duas horas, tendo sido realizadas nas respectivas residências dos estudantes. Todas foram gravadas e transcritas literalmente (foram apresentadas na íntegra), assim como foi feito registro em diário de campo de fatos relevantes à interpretação do material gravado. Débora Piotto constatou grande disponibilidade de participação dos estudantes em suas narrativas sobre si mesmos, considerando ainda que em alguns casos as entrevistas funcionaram como momentos de auto-reflexão. O respeito aos caminhos escolhidos pelos estudantes nas narrativas das próprias trajetórias escolares deu-se concomitantemente à postura da pesquisadora de garantir a abordagem de alguns pontos, como a relação com professores, expectativa da família em relação à escolarização, desempenho escolar, entre outros (Ibidem, pp. 16-22).

Antes de apresentar as entrevistas na íntegra, Débora Piotto tece considerações sintéticas dos pontos considerados essenciais destes relatos (como a relação dos estudantes com os estudos e a escola, como suas famílias se caracterizam cultural e sócio-economicamente, além do modo pelo qual participaram da educação dos filhos – não raras vezes via projeto/investimento coletivo, a relação com colegas no interior da escola –

sobretudo aqueles que compartilhavam do mesmo projeto de ingresso em uma universidade pública, a influência de outros grupos de pertença, a relação com o universo do trabalho, as condições do ingresso no ensino superior, a vivência no interior da universidade – relação com professores, com colegas, com o conhecimento e distinção social propiciada pela universidade, assim como estratégias de manutenção econômica e de moradia e participação em pesquisas), assim como breves análises teóricas sobre pontos específicos, tais como: (des)enraizamento dos estudantes, adaptação ou sofrimento, entre outros aspectos psicológicos (como a sensação de humilhação social e a busca por igualdade da condição humana⁸⁹/quebra de barreiras impostas pela desigualdade social, por exemplo) decorrentes da trajetória prolongada/bem-sucedida face o grupo de origem (com outro “destino” escolar e social) e aqueles encontrados na universidade, os sentidos atribuídos à universidade pública, à USP e à própria vida universitária, assim como à própria trajetória social/escolar (as perspectivas de vida, invariavelmente, se transformaram; ganhou-se a possibilidade de sonhar, de se iludir também, mas via uma ilusão que promove a ação), além das possibilidades de relações de amizade capazes de romper as condições de humilhação causadoras de desenraizamento e propiciar desenvolvimento e crescimento pessoal (as capacidades de reconhecimento do outro e de localização de um lugar para si mesmo na nova realidade são faces de uma mesma difícil tarefa: desfrutar das novas possibilidades presentes nesta situação sem, contudo, esquecer ou negar sua própria história, fazendo, assim, daquele “outro mundo” também algo “seu”). É interessante notar que apesar das recorrentes críticas à qualidade da educação ofertada, para estes estudantes a passagem pela escola básica pública possibilitou alguns aprendizados extremamente fecundos às trajetórias bem-sucedidas, sobretudo em termos de aquisição de “capacidades”, como: desenvolvimento de raciocínio lógico, de “instrumentos”/“mecanismos” para “correr atrás”, aprender a responsabilizar-se pela própria formação, entre outros (Piotto, 2007, pp. 29-280).

Apesar de não buscar regularidades nas trajetórias analisadas (histórias muito distintas, “com particularidades que fazem de cada uma delas trajetórias únicas”) Piotto, orientada por metodologia qualitativa cujo enfoque reside na singularidade de configuração de fatores, percebe algumas recorrências entre os estudantes pesquisados que permitem a

⁸⁹ Na perspectiva desenvolvida por Hannah Arendt (1993).

ela pensar sobre o contexto (social e histórico) no qual se dá a presença do estudante de camadas populares no Ensino Superior público, uma vez que

suas trajetórias são, ao mesmo tempo, individuais *e* sociais e não só revelam as vicissitudes que esses estudantes enfrentam para ingressar e permanecer na Universidade de São Paulo, mas também nos fazem refletir, principalmente, sobre o acesso e a permanência do estudante das camadas populares em universidades públicas, bem como sobre as formas de enfrentamento das dificuldades encontradas, sobre a relação com as famílias, sobre a experiência na escola pública (Piotto, 2007, 281).

A pesquisa pôde levar à autora a se posicionar contrariamente à visão dominante nos estudos sobre longevidade escolar em camadas populares de que a diferença entre o mundo escolar ou ambiente universitário e o contexto de origem ou familiar dos estudantes levariam à ruptura ou ao choque cultural, dos quais, por sua vez, decorreriam sofrimento, humilhação e prejuízos psíquicos de variadas ordens. De acordo com a pesquisadora, as trajetórias escolares e experiências universitárias por ela analisadas permitem concluir que “o sofrimento não constitui a tônica dos relatos dos estudantes”, apesar da constatação da existência de solidão, tristeza e situações de desenraizamento e humilhação social no caminho percorrido por eles até o Ensino Superior (alguns conseguiram realizar o Ensino Médio em instituições particulares, experiência marcada pelo contato com a desigualdade, a humilhação social e com a sensação de desenraizamento, mas também caracterizada pela superação desta situação pelos jovens; aqueles que não o fizeram, mantendo-se na rede pública teriam experienciado esta situação posetteriormente, já na universidade, segundo a pesquisadora) e em suas vivências no interior da Universidade (Cf. Piotto, 2007, pp. 281-5). Para além do sofrimento – e por diversos fatores pessoais, como a maturidade, o momento do ciclo vital atravessado por cada estudante, por exemplo -, “a experiência na Universidade pública aparece em suas falas como representando perspectivas de vida nunca imaginadas”. Marca divisória na vida, mobilidade social, mudança de perspectiva na família; os efeitos produzidos pelo ingresso de um filho de família de camada popular na universidade pública transcende em muito a experiência escolar imediata e centrada no indivíduo: a relação entre o estudante pobre que ingressa no Ensino Superior e sua família parece, de acordo com Piotto, ganhar em qualidade, pois a mudança de hábitos, alteração da

relação com a escolarização, ampliação de horizontes e formulação de novos projetos de vida se mostram como possibilidades abertas e factíveis (Cf. Piotto, 2007, pp. 286-290).

Apesar de se auto-identificarem como pessoas pobres, os relatos destes cinco estudantes pesquisados não trazem a marca da falta (observa-se que, pelos critérios assumidos pela pesquisadora, os estudantes pesquisados encontravam-se no mínimo na metade do curso, fato que possibilitou tempo suficiente para acomodação do choque inicial, assim como acúmulo de experiências capazes de possibilitar certo distanciamento potencializador de auto-reflexão mais detida); eles não se mostram como desprovidos em termos de capacidades ou habilidades, “antes, eles procuram apoiar-se naquilo que possuem para buscar o que lhes falta”. A passagem, travessia e encontro com outro mundo – idéia muito presente nos relatos destes estudantes –, assim como a perda do próprio mundo (sobretudo o afastamento dos antigos amigos), surge em concomitância à apropriação desse outro novo mundo como também seu (fazem novas amizades, inserem na vida universitária, têm bom desempenho nas disciplinas, ingressam em pesquisas, conseguem bolsas, são aprovados para a pós-graduação), pois, afinal de contas, ingressaram em uma das mais prestigiadas universidades do país, via processo seletivo extremamente concorrido: estariam, pois, em igualdade de condições com os demais alunos, o que ocorre apenas em plano subjetivo, porque objetivamente tal só seria possível não fossem as atualizações das condições de desigualdade social no interior das experiências universitárias (desde cobranças de domínio de idiomas estrangeiros até necessidade de trabalhar para se sustentar no decorrer do curso). Tal conquista teria se dado, segundo Piotto, via esforço, momentos de solidão, superação de sentimento de não-pertencimento, uso de mecanismo psíquico de auto-defesa, criação de uma biografia vencedora (“ilusão biográfica”, nos termos empregados por Bourdieu, 1996); mas, sobretudo, porque estes estudantes aparecem como pessoas que aprofundam a dimensão da ação, no registro contruído por Hannah Arendt em *A condição humana*, 1993, segundo a qual “o agir desvia o homem da destruição e da morte, sendo considerado por essa autora um ‘milagre humano’, um ‘impulso’ para a vida” (Cf. Piotto, pp. 288-297).

Débora Piotto atribui, no entanto, grande importância ao reconhecimento – motivado pela equitativa aprovação no vestibular e causa maior do impedimento da humilhação social e do desenraizamento - da dignidade destes estudantes oriundos de

camadas populares pelo “outro” (colegas, em maioria provenientes de outra realidade social, professores etc.), “fazendo com que ele se sinta igual e com o direito de estudar numa universidade pública” (ibidem, p. 296). A assistência estudantil também é apontada como condição relevante para a permanência de estudantes deste perfil no Ensino Superior público. Piotto tece, ainda algumas considerações sobre as configurações familiares dos alunos, as diferenças de rendimento escolar e de tratamento entre os irmãos (além de “bons alunos”, aparecem muitas vezes como “bons filhos”), levando em consideração tanto a ordem de nascimento, quanto gênero, a posição do filho na fratria, a situação financeira da família. Comenta também o minucioso processo de seleção de investimentos familiares, fator decisivo na escolha daqueles beneficiados pelas condições de escolarização mais longa; segundo Piotto, seriam vários os critérios para se efetuar esta escolha, tais como: características da personalidade de cada genitor, aspectos não-conscientes da dinâmica interna familiar, envolvendo afetos e preferências paternas, sonhos e projetos, capital cultural e escolar disponível, bem como pelo momento da trajetória de cada família e, por fim, pelos veredictos escolares, o reconhecimento responsável pelo destaque dado a estes indivíduos dentro das famílias. A avaliação escolar positiva passa, entre fatores propriamente escolares, como rendimento acadêmico, também pelo viés comportamental: a esse respeito, a pesquisadora chama atenção ao fato de que três de seus entrevistados se auto-declararam, sem que isso lhes tivesse sido solicitado, como alunos tímidos. A reunião, portanto, de bom rendimento com bom comportamento parece ter sido receita comum à boa avaliação escolar capaz de distingui-los no interior das famílias, em configuração de complexa rede de mútuas influências escolares, familiares e subjetivas (Cf. Piotto, pp. 303-6).

Neste momento de síntese, Débora Piotto destaca a importância dos professores para estes alunos e, mais especificamente, constata também – como já o fiz acima – o reconhecimento da importância da passagem pela escola pública, a despeito de toda a precariedade percebida nela pelos estudantes pesquisados, sobretudo no que tange à qualidade do conhecimento ministrado; segundo ela, um dos pesquisados afirma – além dos fatores já elencados, de fornecimento dos subsídios capazes de prepará-los para “correr atrás” no interior da vida universitária, além de servir como catalisadora de constituição de espaços amplos de sociabilidade, permitindo acesso a outros espaços e lugares sociais – que

“foram a ‘flexibilidade’ e até as adversidades vividas na escola pública no Ensino Fundamental que o ajudaram em sua opinião, a compreender melhor e usufruir mais da universidade”. Como resgata Piotto:

Lembremos de seu comentário em relação às greves ocorridas na USP: pelo fato de já ter vivenciado este tipo de movimento anteriormente na escola pública em que estudou, Pedro afirmou que pôde buscar entender os motivos daquelas mobilizações e refletir sobre elas. Esse jovem também avaliou a si próprio como mais aberto ao contato e ao relacionamento interpessoais, do que alguns colegas de turma, que por terem estudado a vida toda em escolas particulares e por serem excessivamente dedicados ao mundo acadêmico acabavam, em sua visão, perdendo oportunidades de conhecer pessoas ou de aproveitar outros recursos oferecidos pela Universidade que extrapolavam a sala de aula e as atividades curriculares ou estritamente acadêmicas (Piotto, 2007, pp. 306-7).

Como se trata de aluno que realizou Ensino Médio em escola particular, Piotto considera que o estudo nesta “permitiu o ingresso na Universidade ao oferecer os conhecimentos exigidos no vestibular e o desenvolvimento de uma atitude mais disciplinada em relação aos estudos”, embora tenha sido a experiência na escola pública que contribuiu para a melhor fruição do ambiente universitário. Outros entrevistados apontaram o preconceito, o individualismo e a competitividade como fatores presentes na escola particular e ausentes de sua experiência nas instituições públicas (Ibidem, p. 307). Será a “cabeça aberta” fator decisivo para o sucesso escolar na universidade? Piotto, ao apontar aspectos considerados como positivos na escola pública, ainda que as adversidades e precariedades tenham se mostrado como barreiras à plena satisfação do direito à educação de qualidade, parece tomar um posicionamento, vejamos:

Trata-se aqui de dar relevo à experiência desses estudantes quanto a poderem aprender e se desenvolver a partir de situações educacionais, muitas vezes, hostis ou adversas. Trata-se de ressaltar uma capacidade que não é avaliada pelo exame do vestibular, mas que parece ter se mostrado importante na trajetória dos estudantes das camadas populares, entrevistados nesta pesquisa, tanto no seu percurso até a Universidade quanto em sua experiência no interior dela – a capacidade de agir, no sentido de Arendt (1993), e de re-agir (Piotto, 2007, p. 310)

Aparece como relevante também a dedicação aos estudos como desejo de “evoluir” e crescer, configurando trajetória universitária mais voltada à vontade de aprender do que

conseguir tirar boas notas. Este desejo de aprender, ainda, situa-se para além de motivações econômicas e motivações utilitaristas (também encontradas por estudo de Nogueira, 2000, empreendido com estudantes de outro perfil cultural e sócio-econômico), aproximando-os de uma relação com o conhecimento cara a outro universo social. Segundo Piotto

Os estudantes provenientes das camadas populares que ingressaram em cursos de alta seletividade da Universidade de São Paulo, entrevistados no presente trabalho, parecem-nos ter desenvolvido uma relação especial com a educação escolar, de forma geral, e com o conhecimento, mais especificamente, além de nutrirem admiração e respeito pela figura do professor. Tal relação não constitui exatamente uma surpresa; afinal, foi a partir da educação escolar e através dos professores que lhes foi possível ter acesso a “outro mundo”, representado pelo ingresso no Ensino Superior público, em cursos de alta seletividade, mundo esse que, embora lhes apresente dificuldades, abriu-lhes muitas possibilidades (Ibidem, p. 311).

Este trabalho de Débora Piotto buscou, em suma, “responder o que significa, da perspectiva dos estudantes, construir uma trajetória rumo a uma universidade pública e dentro dela”, em uma tentativa de demonstrar como os estudantes de camadas populares portadores de caminhos ímpares de construção de trajetórias escolares prolongadas vivenciaram tanto a própria trajetória escolar quanto, mais especificamente, vivenciam as experiências universitárias. Entretanto, como bem ressalva a autora, os sentimentos dos cinco pesquisados não são exclusividade deles, nem tão-pouco daqueles de semelhante origem social; “por exemplo, um sentimento como o de não-pertencimento presente nas trajetórias dos estudantes pode estar relacionado a outras questões, que não a socioeconômica como afirmamos acontecer no caso deles”. As trajetórias são individuais e sociais, “sendo fruto de uma construção coletiva baseada em uma rede de apoio, que, variando em tamanho e relevância, esteve presente nas histórias dos cinco estudantes”, seja a família, os amigos ou companheiros afetivos, sobretudo se compartilham um “sonho” ou participam efetivamente de sua realização; ou, ainda, a experiência com o trabalho (sobretudo naquilo em que demonstra que o esforço e a dedicação trazem benefícios). Realização pessoal e social: eis o que mostra Débora Piotto em sua pesquisa sobre acesso e permanência de um aluno de camadas populares no Ensino Superior público (Cf. Piotto, pp. 313-316).

1.7.8 As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública

Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza defendeu em 2009 tese de doutorado orientada pela professora Maria Alice Nogueira, UFMG, sobre o acesso ao ensino superior público no Acre, analisando a presença das camadas populares na Universidade Federal do Acre (UFAC) e a constituição de trajetórias escolares desenvolvidas por estudantes desses setores sociais que ingressaram nos cursos mais seletos dessa instituição. Segundo a pesquisadora, as trajetórias percorridas por eles, para superar as condições socioeconômicas e culturais de seu meio de origem e ter acesso à universidade pública e, dentro dela, aos cursos mais prestigiosos, configuram trajetórias escolares “improváveis”, no sentido estatístico do termo.

Os dados apresentados por Souza sobre o perfil do ingressante na UFAC, única universidade pública do Acre, demonstram que, a despeito do grande aumento de vagas entre os anos de 1996 e 2004 – apenas 6,1% dos jovens (entre 18 e 24 anos) estavam matriculados neste nível de ensino – e da presença majoritária de estudantes de meios populares nesta instituição (ocupando 60% das vagas em 2008), o acesso aos cursos mais prestigiosos (tanto acadêmica quanto socialmente), como Medicina e Direito (cursos cuja seletividade é incontestável, conforme demonstram informações sobre relação candidatos/vagas, assim como pela nota de corte de ambos os cursos, superior às notas dos aprovados nos demais cursos da UFAC). Corroborando a tese da existência de uma correlação positiva entre o patrimônio cultural das famílias e o desempenho escolar dos filhos (inspirada na matriz bourdieusiana), Maria do Socorro Souza afirma que a maioria dos ingressantes desses cursos seletos podem se enquadrar na categoria de *herdeiros* (Souza, 2009, pp. 16-7).

Com base na análise estatística da base de dados dos estudantes da UFAC admitidos em 2008, disponibilizada pela Comissão Permanente de Vestibular da mesma instituição de ensino, e tendo como referência o estudo “Censo econômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG”, Braga e Peixoto (2006), Souza elabora – a partir de uma adaptação daquele modelo, mudança esta que se mostrou necessária devido à variação das informações disponíveis – uma escala socioeconômica, denominada *Fator Socioeconômico*

(FSE), composta a partir da combinação de valores de zero a dez atribuídos a características como renda familiar, nível de instrução e tipo de profissão dos pais do estudante, além de aspectos de sua trajetória escolar (Souza, 2009, pp. 28-36). Entretanto, a pesquisadora não conseguiu localizar o perfil desejado – estabelecido, portanto, a partir do FSE – nos cursos mencionados, razão pela qual se viu obrigada a flexibilizar os critérios de seleção, sobretudo aqueles relativos à idade dos pesquisados (manteve porém as exigências do perfil socioeconômico e do local de nascimento, o próprio Acre, variáveis inerentes à pesquisa) e data de ingresso (não havia nenhum ingressante de Medicina em 2008 com o perfil desejado, razão pela qual Souza a optar por pesquisar as trajetórias de dois estudantes ingressantes em 2009, com perfis econômicos não totalmente condizentes com os requisitados pelos critérios iniciais, mas fortemente divergentes dos reinantes no curso, localizados por meio de indicação de setores acadêmicos, professores e estudantes desta graduação).

Souza conseguiu neste trabalho, apreender alguns indícios decorrentes do desajustamento do *habitus* formado no *mundo dos seringais* – sobretudo em relação à presença e papel da família, assim como no modo de falar – dos sujeitos pesquisados no interior da universidade. Para além da presença, ela chama a atenção para o cuidado com a convivência.

Segundo ela, destacam-se do conjunto de trajetórias estudadas:

1 – Os casos que analisei neste estudo corroboram a tese de que a família constitui um terreno social indispensável a ser considerado na constituição de uma trajetória de longevidade escolar, já apontada pelos estudos revisados no capítulo 1. E nem poderia ser diferente, dado que o ambiente familiar constitui uma referência fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Todavia, duas das biografias escolares investigadas evidenciaram contextos familiares desfavoráveis à constituição desses percursos. E, assim, sugerem a necessidade de se considerar, neste traço de análise, que as práticas socializadoras familiares nem sempre constituem contexto de desenvolvimento do indivíduo e, como tal, nem sempre favorecem os percursos atípicos de escolarização.

2 – A necessidade de se considerar as peculiaridades do contexto investigado. No caso do presente estudo, o contexto acreano e as características identitárias de suas camadas populares exigiram a adição de outros parâmetros, a saber: a relação com o saber e a escola; as influências da dimensão institucional; e a relação da

trajetória escolar atípica com a história de migração familiar e a cultura dos seringais (p. 192).

A pesquisadora concluiu que o acesso destes jovens a cursos superiores prestigiosos não garantiu, contudo, sucesso social.

1.8 Contribuições e limites das pesquisas apresentadas

A descrição das pesquisas acima, somadas a pequenos comentários pontuados ao longo da apresentação permite perceber algumas recorrências teórico-metodológicas que as fazem constituir um tipo de diálogo entre si. A leitura do material permite perceber também como os autores mesmo se leram e se apóiam mutuamente tanto na escolha dos referenciais teóricos, como nas justificativas do problema e escolha dos métodos e técnicas de investigação.

Isoladamente, no entanto, eles indicam poucos avanços na percepção das causas do rendimento escolar analisado, sobretudo quando comparados aos estudos franceses que tomam por base. Além disso, parecem ainda demonstrar uma postura totalizante acerca dos sujeitos pesquisados, não evitando tirar conclusões e tecer afirmações peremptórias sobre os estudantes analisados.

Esta revisão, se pouco analisada, foi muito útil para a reflexão sobre o uso de entrevistas como instrumento de acesso à formação auto-atribuída pelos sujeitos, assim como para que se pensasse as categorias de análise e reconstituição das trajetórias escolares e sociais dos estudantes aqui pesquisados.

Foi a ponderação sobre os pressupostos teóricos neles empregados que permitiu, ao meu ver, constituir uma outra forma de aproximação a mesma temática, razão pela qual, penso que esta pesquisa possa contribuir no balanço crítico sobre análises de estudantes de camadas populares no ensino superior.

PARTE II - RECONSTITUIÇÃO DAS BIOGRAFIAS E DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DA USP ORIUNDOS DE MEIOS POPULARES: A FORMAÇÃO DE UM *HABITUS* ESCOLAR

1.1 A PESQUISA DE CAMPO: ESCOLHAS, ENCRUZILHADAS E DILEMAS

A discussão teórica empreendida anteriormente sobre fracasso/sucesso escolares, divergência de abordagem por parte de algumas correntes da tradição sociológica, formação de *habitus*, transmissão/herança das características familiares – entre elas o capital cultural – e o papel desempenhado por esta instituição na formação das relações com a escola e das disposições valorizadas nela e os sentidos da escolarização prolongada e bem sucedida por parte de jovens estudantes oriundos de meios populares possibilitou a consolidação de um arcabouço útil para pensar como alguns sujeitos com este perfil puderam não apenas ingressar em uma das mais conceituadas universidades do país, como, também, em alguns casos, superarem o rendimento de seus colegas durante a graduação.

Para analisar as condições que possibilitaram o sucesso escolar desses alunos – de trajetórias escolares predominantemente vividas em escolas públicas – ingressantes na Universidade de São Paulo em 2005 (último ano de ingresso sem a utilização da bonificação atribuída pelo *Inclusp* a candidatos deste perfil; acredita-se que, de modo análogo ao feito em outras universidades que adotaram algum tipo de ação afirmativa no ingresso de seus estudantes, a USP monitorará sistematicamente o desempenho destes alunos ao longo do curso, acompanhamento este que, de fato, não ocorria até então em relação aos graduandos da universidade – salvo estudos esporádicos e pontuais⁹⁰), data escolhida, ainda, por permitir a localização dos estudantes ainda cursando disciplinas em seus respectivos cursos de graduação, sobretudo se elas foram gestadas em ações e estratégias adotadas pelos próprios pais, ou se foram constituídas pela influência externa ao seio familiar e qual foi o papel (ativo) dos próprios indivíduos em questão no seu próprio desenvolvimento identitário-escolar. Pensou-se inicialmente em dividir a pesquisa em dois momentos distintos: no primeiro fazer-se-ia um levantamento junto à Pró-Reitoria de Graduação dos dados relativos às notas médias dos alunos da coorte estabelecida para, a

⁹⁰ Desde XXX a Pró-Reitoria de Graduação tentou sanar esta carência por meio da implementação do SIGA, programa que visa reunir e organizar informações sobre estudantes da graduação da universidade

seguir, confrontar estas médias com as informações concomitantemente recolhidas junto aos próprios alunos destes cursos.

Estas informações, por sua vez, seriam levantadas por meio de pesquisa de campo realizada pela aplicação de questionário com o intuito de levantar o perfil do estudante (com base nas seguintes variáveis: idade, tipo de estabelecimento no qual cursou os diferentes ciclos do ensino básico, ano de ingresso e previsão do término do curso, média ponderada, contatos, entre outras). Só então, estabelecer-se-ia aquele considerado exitoso e sujeito ao momento posterior deste estudo, no qual seriam realizadas entrevistas em profundidade com os estudantes cujo perfil correspondesse àqueles estabelecidos, com o intuito, neste momento, de obter junto às narrativas biográficas dos mesmos as informações que propiciassem identificar as condições (influências familiares ou externas ao grupo parental, tamanho e posição na fratria, capital cultural da família, ocupação e renda dos pais, fruição e uso de estabelecimentos ou serviços culturais, papel da escola e dos professores, relação com os colegas, sentido da escolarização, estratégias pessoais ou familiares, os desempenhos escolares prévios etc.) de constituição das disposições propícias ao trabalho escolar.

Esses dados advindos das entrevistas seriam analisados a partir da revisão de amplo referencial teórico – nacional e estrangeiro – acerca da desigualdade de desempenho escolar entre indivíduos de diversas posições sociais. Contudo, as insistentes tentativas de contato com a referida instituição burocrática da universidade fracassaram; repetidos pedidos de cooperação e acesso aos dados necessários foram ignorados. Com isso, não se logrou ter acesso às médias necessárias para a comparação dos desempenhos. Houve então necessidade de criação de novo critério de escolha dos sujeitos da pesquisa. Além disso, as aplicações do questionário nas salas de aula (as disciplinas condizentes àquele período ideal foram previamente selecionadas pelo pesquisador) dos cursos escolhidos também obtiveram sucesso parcial, já que dos quase 500 questionários respondidos poucos trouxeram indicações de possíveis entrevistados. Embora a metodologia de pesquisa aqui erigida tenha recebido elogios por parte dos diferentes pareceristas aos quais o projeto foi submetido – parecerista *ad hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP e parecerista *ad hoc* da Comissão de Bolsas da Faculdade de Educação – e

aprovado para concessão de bolsa, a mesma se mostrou ineficaz pelos motivos acima apresentados.

Então, a partir das críticas e sugestões das professoras que compuseram a banca do exame de qualificação – a saber, Prof^ª. Dr^ª Maria Alice Nogueira, FAE/UFMG e Prof^ª. Dr^ª Marta Khol de Oliveira – a elaboração de novos procedimentos metodológicos fez-se necessária. Estes se mostraram fecundos, pois, a partir desta nova orientação, os sujeitos foram enfim localizados e entrevistados.

Embora o resultado das entrevistas realizadas (conforme apresentação e análises apresentadas posteriormente) imponha a problematização da adequação do uso deste instrumento para a consecução do objetivo pretendido, como discutido na conclusão do trabalho, foi muito importante realizá-las e sobre elas me debruçar para concretização de um movimento reflexivo que trouxe novas dimensões a toda a discussão teórica mobilizada: embora muitos dos estudos aqui apresentados trouxessem considerações acerca de fenômenos tanto objetivos quanto subjetivos de indivíduos entrevistados (quando não foram também “objeto” de pesquisas calcadas na utilização de outros métodos, além das entrevistas, como observações, resposta a questionários, grupos focais etc.), ler estas entrevistas e suas análises parece ser ação de natureza diferente daquela de montar um questionário, localizar sujeitos, conhecê-los, entrevistá-los e analisar seus depoimentos de modo direcionado. Ler os depoimentos dos “meus” sujeitos pesquisados não seria, afinal, em grande medida, ler também uma parte de mim mesmo, ler aquilo que construímos juntos em um movimento reflexivo no qual se tenta desdobrar parte daquilo que achamos que somos, que achamos que os outros querem ver de nós, da identidade que “merece” ser posta à prova da vista de um pesquisador, de um leitor, de cada um dos “mim-mesmos” envolvidos. Alguns dos pesquisados agradeceram enfaticamente a oportunidade não só de relembrar momentos do passado já há muito perdidos na esteira do tempo, mas também de parar para pensar em fatos por uma perspectiva ainda não apresentada. Muitos esperaram mesmo contribuir para a reflexão sobre a formação de pessoas como eles mesmos, capazes de superar os desígnios sociais, como disseram, ou capazes de se colocar em questão e se reconstruírem, como digo.

A seguir, detalho alguns dos aspectos da pesquisa acima mencionados.

1.2 LEVANTAMENTO FEITO JUNTO AO BANCO DE DADOS DISPONÍVEL NO SÍTIO ELETRÔNICO DA FUVEST⁹¹

Levantou-se junto ao sítio eletrônico da Fundação responsável pela seleção dos ingressantes da USP que, em 2005, ano tomado como base de ingresso dos estudantes selecionados, dos alunos no total geral das carreiras (sem os “treineiros”, os quais, evidentemente, não ingressaram na universidade e não fazem parte de nosso universo de pesquisa), 2205 estudantes ingressantes realizaram totalmente o ensino médio em escolas públicas (Estadual ou Municipal), perfazendo 22.7% dos ingressantes. Os dados mostram também que, neste mesmo ano, 6656 alunos (68,6%) aprovados na FUVEST só haviam estudado (Ensino Médio) em escolas particulares. Outros 188 (1,9%) responderam ter cursado a maior parte em escola pública, enquanto 245 alunos (2,5% do total) alegaram ter estudado a maior parte do ensino médio em escolas particulares. Completando, 36 estudantes (0,3%) estudaram metade em escola pública, metade em escola particular, 61 (0,6%) provinham de supletivos ou madurezas e 17 haviam estudado no exterior (sem distinção entre escola pública ou privada) ⁹².

Comparando-se o total de alunos inscritos para o vestibular de 2005 com os convocados para a primeira etapa de matrículas, percebe-se ser maior a chance estatística de aprovação daqueles oriundos de escolas particulares. Dos 58970 alunos (aqueles que no questionário sócio-econômico disseram ter estudado completamente em escolas de ensino médio públicas) egressos de escolas públicas – total de concorrentes –, foram aprovados (nas duas fases avaliativas) apenas 2205 (algo em torno de 3,74% dos candidatos) nos diversos cursos de graduação da USP. Por outro lado, 69745 alunos da rede privada de ensino médio inscreveram-se na prova, logrando êxito apenas 6656, aproximadamente 9,55% do total.

O *Manual da FUVEST 2005* informa a existência de mais de 10 cursos integrais de graduação na universidade (nas três diferentes grandes áreas do conhecimento). Acredita-se que a “sobrevivência” (os dados disponíveis mostram a *raridade* do ingresso de alunos egressos da rede pública de ensino) de estudantes oriundos de meios populares seja mais difícil (a necessidade de trabalhar para se manter no curso os destinariam aos cursos

⁹¹ Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2005/estat/estat.stm>, conforme consulta realizada em Nov./2007.

⁹² Do total de 9744 candidatos chamados primeiramente para a matrícula, 9691 (99.4%) responderam a questão.

noturnos, em sua maioria; como, conforme dito acima na justificativa, comprovam estatísticas referentes ao Ensino Médio público de São Paulo). São também – conforme Banco Dados da FUVEST - os cursos com menores índices de matrícula de alunos da rede pública.

Assim, estabeleceu-se em um primeiro momento como critério para seleção dos cursos a serem tomados como campo de investigação (localização dos *ornitorrincos*) desta pesquisa o cruzamento dos seguintes dados: a disputa pelo curso (representado pela relação candidato vaga) e o número de ingressantes que só estudaram em escolas públicas no universo dos ingressantes de 2005. Escolheu-se a partir daí seis cursos diferentes; dois de cada uma das três grandes áreas do saber, sendo um mais concorrido e com menor número (em termos proporcionais) de alunos da escola pública e outro com grande quantidade de alunos com essa característica. Uma vez que se pretendia analisar diferentes perfis de estudantes oriundos de escolas públicas que obtenham sucesso na universidade, a diversidade do campo deve ser relacionada com a possibilidade de execução da pesquisa (por isso pensa-se em se focar em cursos somente do *campus* Butantã).

Desta forma, analisando esses dados, elegeu-se os seguintes cursos a serem tomados como campo de busca dos sujeitos a serem entrevistados:

- a) na área de Ciências Humanas, ADMINISTRAÇÃO, com 10 alunos que só estudaram no ensino médio público (4,7%) ingressantes em 2005 e, no outro extremo, BIBLIOTECONOMIA, com 19 estudantes desse perfil (54, 2%);
- b) na área de Ciências Exatas, ENGENHARIA, COMPUTAÇÃO E MATEMÁTICA APLICADA, com 79 ingressantes (9,1%) e LICENCIATURA EM QUÍMICA, com 14 alunos com as características pretendidas (48,2% do total de chamados para a primeira matrícula);
- c) por fim, na área de Ciências Biológicas e Saúde, estudaremos os cursos de FISIOTERAPIA, no qual entraram 5 alunos oriundos do ensino médio público (7,6%) e NUTRIÇÃO, com 22 (27,5%) sujeitos que correspondem ao perfil desejado.

A impossibilidade de cruzamento de variáveis presentes no questionário sócio-econômico (só estão disponíveis no sítio eletrônico consultado as respostas isoladas de cada uma das questões, relacionadas aos diferentes cursos e diferenciadas por inscritos, chamados para a segunda fase e para a primeira matrícula; no entanto, não é possível cruzar dados: por exemplo, não sabemos por essa fonte quantos alunos negros ingressantes são de escola pública ou particular etc.) tornou necessária uma consulta mais detalhada junto ao Banco de Dados da FUVEST para se auferir as peculiaridades dos alunos aprovados para esses cursos. Mas, pelas tentativas de acesso feitas, esta consulta mostrou-se inviável.

1.3 LEVANTAMENTO JUNTO À PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (VIA NAEG - NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDOS DE GRADUAÇÃO) DOS RENDIMENTOS MÉDIOS NOS CURSOS ESCOLHIDOS

Conforme estabelecido no momento anterior da pesquisa, ponderou-se que a maneira mais eficaz – e próxima a uma certa objetividade – de conceber a noção de sucesso escolar seria em diálogo com a média ponderada de alunos do mesmo curso e ano, assim como quantidade de desistências/trancamento e outras características que se mostrarem relevantes acerca da turma ingressa em 2005. Entretanto, após várias tentativas (duas delas protocoladas na recepção da pró-reitoria) não obtive nenhuma resposta aos pedidos de acesso ao banco de dados da Pró-Reitoria de Graduação, o que muito prejudicou o andamento esperado do trabalho, como, também, causou espécie, uma vez que, como já demonstrado acima, em referência à pesquisa de Wilson Almeida (2006), outros pesquisadores tiveram não só acesso aos dados, como também auxílio na formatação dos mesmos (Almeida utiliza-se de tabelas formatadas pela equipe do NAEG).

Com isso, a falta de informações sobre médias das turmas fez com que tivéssemos que nos deparar com uma dificuldade determinante para todo o resto do trabalho: a construção de um critério de seleção dos sujeitos da pesquisa. Conforme pudemos verificar na literatura a respeito do sucesso/fracasso escolares⁹³ a determinação dos critérios a partir dos quais este binômio poderia ser verificado é deveras mais fácil – e concreto – de ser realizada no nível básico do que no ensino superior. Segundo a reflexão de Georges Felouzis, em *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'université*, 2004, sobre

⁹³ Conforme, por exemplo, as discussões travadas em BEST, F, *L'échec scolaire*, 1999 e LAHIRE, B., *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, 2000.

o salto qualitativo da passagem do ensino secundário para o superior, neste nível de escolarização aqui tratado “o capital cultural e o passado escolar dos estudantes desempenham plenamente seu papel”. Para os estudantes a “questão do sucesso e do fracasso se formula em termos de ‘trabalho’ e ‘sériação’” (Felouzis, 2004, p.11). Entre a dúvida surgida sobre a natureza mesma do curso superior – formação e/ou profissionalização –, a heterogeneidade de cursos e de formas de avaliação no interior dos mesmos, questão que, parece, carece de outra pesquisa (justamente porque diversas medidas de apoio tanto ao ingresso e à permanência de estudantes que obtiveram algum tipo de bonificação quando do ingresso nas instituições de ensino superior são avaliadas tomando-se como referência o desempenho destes mesmos estudantes durante os cursos; mas e as especificidades das estratégias e instrumentos de avaliação dos diferentes cursos e, mais ainda, dentro deles, há coerência entre as diferentes disciplinas e os diferentes professores) e a diversidade de configurações de perfis de alunos de mesma origem escolar, relegamos a inserção profissional a segundo plano e optamos, neste momento, por utilizar como filtro na seleção dos possíveis entrevistados/entrevistadas o cruzamento das variáveis realização do ensino fundamental e médio totalmente em escola pública⁹⁴ e a média ponderada nos diferentes cursos (vide modelo anexo).

A escolha desses critérios, no entanto, em muito dependeu das reflexões prévias sobre as possíveis dificuldades encontradas na aplicação do questionário em sala de aula, o que orientou a elaboração de uma série de questões curtas e objetivas. Entretanto, esses problemas se mostraram maiores do que o esperado na efetuação da pesquisa.

1.4 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO FECHADO

Depois da eleição dos cursos, pesquisou-se a estrutura e a grade destes cursos (informações encontradas tanto em sítios eletrônicos, manuais das faculdades e da universidade, indicações das respectivas seções de alunos e orientações dos professores coordenadores de graduação desses cursos) visando identificar aquelas disciplinas

⁹⁴ Escolhemos esta entrada mais “objetiva” do que algum elemento que indicasse possível pertença a estratos “populares” da sociedade devido à própria forma encontrada para seleção dos entrevistados: aplicação de questionário em sala de aula.

concernentes ao 4º ano dos cursos eleitos anteriormente. A decisão de atentar a essas disciplinas (geralmente optativas, não sendo, pois, obrigatórias a todos os estudantes, fato que tornou necessário, ainda, realizar a aplicação do questionário em mais de uma disciplina do mesmo curso) por abrangerem, majoritária e idealmente os alunos de trajetória regular (feita sem reprovações ou trancamento do curso) ingressantes no ano de 2005 com intuito de reconhecer (por meio das respostas às perguntas filtro) os possíveis sujeitos das entrevistas.

Contudo, algumas das disciplinas oferecidas ocorriam em laboratórios de acesso restrito, outras se tratavam de atendimento individualizado a alunos, com horário previamente agendado com o professor, outra ainda eram disciplinas de estágio, com alunos atuando em unidades e instituições fora da universidade. Além deste aspecto restritivo, a aplicação do questionário em sala de aula dependeu da anuência dos professores, os quais, muitas vezes, se mostraram reticentes (ainda que, como prevenção, tenha procurado por eles antes de ir à sala de aula) em ceder o momento da aula para este fim. Em alguns casos, ainda, após conseguir entrar em sala de aula – tinha já previamente combinado com o professor, mas, uma semana após a conversa, o mesmo não se lembrava do acordo, nem ao menos de mim e da pesquisa! – os alunos adotaram postura de indiferença face à pesquisa, se recusando até a ouvir as explicações que fazia a respeito dos objetivos da mesma (aqueles que não saíram da sala de aula pediram os questionários e os responderam apressadamente).

Durante este momento do trabalho, comecei a elaborar um caderno de campo, no qual registrava as “visitas” às unidades, as conversas (e reações) com professores, funcionários e estudantes, assim como as salas de aula em que tinha conseguido entrar e aplicar os questionários (algumas reações dos estudantes durante o rápido processo de responder às esparsas questões ali colocadas foram interessantes. Geralmente havia trocas de comentários entre colegas de sala durante o preenchimento, alguns se surpreendendo com a origem escolar, idade, média ponderada, entre outras informações apresentadas nas respostas dos companheiros de aula: em alguns casos pude mesmo começar a tecer considerações sobre a relação entre respostas afirmativas ou negativas à concessão de entrevistas/participação da pesquisa – um dos itens presentes no questionário – com os diálogos trocados com os colegas. Aqueles que respondiam “sozinhos” tenderam a se

oferecer como voluntários mais que os demais), mas deixei este trabalho de lado quando – como relatado na sequência – mudou-se de estratégia de pesquisa.

Bem, durante este processo de verificação e seleção das disciplinas oferecidas para alunos do 8º semestre (ingressantes 2005) que estivessem em período ideal descobri que o curso de Nutrição, previamente escolhido como universo de pesquisa, está alocado fora do campus Butantã (circunscrição feita previamente como fator possibilitador de maiores “andanças” às unidades, tanto de forma quantitativa, quanto qualitativa, relacionada ao tempo de permanência nos diferentes prédios e unidades da universidade). Em seguida este curso foi trocado pelo de Terapia Ocupacional (após comprovação da localização do mesmo dentro do referido campus).

Assim, devido às muitas dificuldades – algumas oriundas das peculiaridades dos cursos, outras da má-recepção dos professores etc. – encontradas nesta ida ao campo, consegui aplicar somente cerca de 500 fichas entre os alunos, sendo que algumas delas foram respondidas fora da sala de aula (na Escola Politécnica recebi autorização de somente dois professores para entrar em sala, o que me levou a abordar e distribuir as fichas nos corredores e salas de estudo da faculdade). Os alunos do curso de Fisioterapia do referido ano encontravam-se em estágios realizados fora do campus, razão pela qual, após muita conversa, explicação, idas e vindas, obtivemos ajuda da secretaria de graduação no repasse de mensagem eletrônica via e-mail cadastrado na matrícula dos alunos contendo a ficha; não obtivemos, entretanto, nenhuma resposta.

Por este procedimento consegui identificar somente seis pessoas com o perfil desejado, sendo cinco mulheres e um homem. Duas delas não responderam as tentativas de estabelecimento de contato para agendamento de entrevista, uma, que na ficha assinalou concordância na participação da pesquisa mudou de idéia e não quis mais tomar parte na mesma. Das três restantes, uma graduanda em Biblioteconomia concedeu entrevista em novembro de 2008, mas tinha realizado o Ensino Médio em Escola Técnica, o que a princípio estaria descartado do âmbito desta pesquisa. Embora já soubesse desta informação (contida no formulário preenchido pela estudante) realizei a entrevista pensando nela como entrevista-piloto, teste para o roteiro previamente confeccionado (apresentado no anexo II). Todavia, devido à disponibilidade em colaborar (em momento de inflexão na pesquisa, gerado pela imensa dificuldade de localizar sujeitos com o perfil selecionado) e à

configuração sócio-econômica de sua família, ela foi considerada como válida para análise do material colhido nesta conversa (cogitou-se até mesmo de, possivelmente, entrar em contato com sua família, pois a conversa com ela demonstrou a fecundidade de estender a pesquisa a pessoas significativas na sua formação, como parece ter sido sua mãe, neste caso; entretanto, tal procedimento, adotado por outros pesquisadores⁹⁵).

Assim, pela entrevistada ser de origem popular (o que foi constatado não pela presença de apenas uma variável, mas pelo conjunto das características apresentadas por ela e pela própria família, conforme discussão apresentada posteriormente) e como uma das outras duas alunas que se dispuseram a conceder entrevista ser do mesmo curso que ela, cogitou-se até mesmo em comparar as trajetórias diferenciadas de ambas, pois ainda que ambas tenham estudado em escola pública, uma delas o tinha feito em uma Escola Técnica Federal, enquanto a outra cursara uma escola da rede de ensino estadual. Estas configurações muito díspares no que tange à estrutura, aos professores, ao tempo de permanência na escola e ao perfil médio dos estudantes poderiam ser relacionadas de modo profícuo para os intuítos desta pesquisa. No entanto, essa possibilidade foi descartada e tentou-se, então, erigir novo modelo metodológico.

1.5 ENTRE MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS E FLEXIBILIZAÇÕES: TORNANDO A PESQUISA VIÁVEL

Foi a partir das dificuldades de localização dos possíveis sujeitos da pesquisa, assim como a partir de ponderações dos professores que compuseram a banca de qualificação a qual parte deste trabalho foi submetida, que se elaborou novo critério de seleção de entrevistados. Deixando de lado a busca por futuros entrevistados pela aplicação de questionários nas salas de aula de disciplinas ofertadas para alunos do período ideal universidade afora, encontrou-se na indicação de pessoas ou instituições o recurso⁹⁶ que precisava para a continuidade do estudo.

⁹⁵ Como Viana faz em sua tese, por exemplo. Cf. Viana, 1998, 2007.

⁹⁶ Legítimo, dada a já utilização deste mecanismo de busca defendida tanto por Nogueira, 2002b, a respeito da escolarização de filhos da elite, quanto por Romanelli, 1986, em tese de doutorado a respeito de famílias de camadas médias; ambos consideram este método de identificação ideal em casos de pesquisas de características de indivíduos de um grupo social específico.

A partir de minha já longa inserção na Universidade de São Paulo – tanto no tempo, quanto no espaço – contei com uma crucial colaboração por parte de alguns indivíduos, mas também de movimentos e coletivos orgânicos à mesma (associação de moradores do CRUSP, movimento negro, cursinhos pré-vestibulares populares, equipes esportivas, funcionários de unidades diferentes, centros acadêmicos, empresas juniores, grupos de pesquisa etc.). Além disso, recorri ainda à busca de contatos de alunos participantes de diferentes redes sociais na Internet, onde é possível localizar grupos/comunidades de estudantes de diferentes cursos da USP, sendo que em algumas oportunidades as mesmas são compostas já pela turma do ano de ingresso.

Com tudo isso, decidiu-se também por uma certa flexibilização dos critérios de escolha dos estudantes entrevistados. Se, a princípio, o mesmo deveria ter realizado todo o ensino básico em escolas públicas da rede estadual de ensino, as dificuldades decorrentes da efetuação da pesquisa de campo fizeram com que o cruzamento das variáveis bairro de residência, passagem (não total) pela escola pública e a escolaridade dos pais se justapassem na composição dos critérios de seleção dos sujeitos pesquisados. Não me utilizei de informações como renda pessoal ou familiar – variável nunca perguntada em entrevistas, nem em questionário – tamanho da residência, posse de determinados bens etc., o que pode, sem dúvida, tornar etérea a escolha de estudantes designados como oriundos de meios populares, mas, lembrando das considerações de Paoli e Sader (1986) entre outros, dentro de um universo de classe estabelecido a partir de critérios puramente econômicos existem diversos tipos de vida e de configurações sociais. Um outro especialista tomado como referência no tema, Richard Hoggart em *La culture du pauvre*, 1970, considera que a cultura popular pode ser associada diretamente aos padrões de comportamento dos trabalhadores manuais, embora reconheça também a extrema dificuldade de distinguir este grupo de partes inferiores da pequena-burguesia. O cenário e a descrição das atitudes analisadas por ele foram tiradas essencialmente da própria experiência pessoal, que mostrou a ele – em geral corretamente – que o sentimento da pertença a uma classe inferior é, geralmente, perdida em duas gerações, além de considerar que tanto os locais de moradia, quanto os próprios salários desses trabalhadores variavam em demasia, o que não permitia tomá-los como “unidade de medida”. Assim como Hoggart, portanto, creio que para além de aspectos econômicos/economicistas, há algo que as “modalidades de expressão, os

recursos aos dialetos urbanos, os sotaques e as entonações” (Ibidem, pp. 43-50) podem mostrar. Se estudo aspectos objetivos e subjetivos envolvidos na constituição das disposições de estudantes que lograram êxito escolar (o que pode ser auferido pelo próprio ingresso em uma das universidades mais prestigiosas do país, conforme vários relatórios, índices e rankings atestam?), não é no linguajar dos mesmos que poderia encontrar esse “sotaque”, esse “tom”; não foi o primeiro contato com os indicados para a entrevista que decidiram esta pertença. Estes jovens universitários carregam o passado (aceito ou negado) consigo, ainda que estejam em rompimento com a identidade nele formada. Onde morou, onde estudou, quem foram seus pais... talvez (posto que nem todo filho de família popular estude necessariamente em escola pública, visto o crescimento de instituições de ensino privadas em regiões periféricas da cidade de São Paulo e adjacências, escolas estas com mensalidades também condizentes a renda da região, assim como nem toda escola pública recebe filhos de famílias populares, dada a seletividade de escolas técnicas, profissionalizantes, vinculadas a universidades etc.) perguntas que não respondam com certeza a questão da renda, mas que permitem algum critério para estabelecer qual foi a origem social dos mesmos.

Em artigo sobre impacto de algumas questões teóricas sobre aspectos metodológicos de pesquisas sobre a configuração e função da família em diversos segmentos sociais, inclusive naquilo que concerne à participação na vida escolar dos filhos, Geraldo Romanelli (2003) apresenta dados sobre as alterações sócio-econômicas do grupo costumeiramente considerado pobre. Com isso, demonstra que existe uma nova pobreza (constituída por famílias com maior grau de escolaridade, com poucos filhos, por jovens nascidos na cidade de São Paulo e por negros) cujo entendimento permite revelar “que a escolarização não é suficiente para evitar a pobreza, [como] também documentam que o baixo grau de escolaridade dificulta a possibilidade de se conseguirem empregos mais bem remunerados”. Ao analisar os novos traços da pobreza, Romanelli demonstra como a “complexidade da constituição das classes sociais, embaralhando ainda mais seu estatuto teórico que, na vertente marxista – bastante presente nos estudos sobre educação –, tem sido insuficiente para equacionar essa complexidade”. Desse problema conceitual adviriam implicações metodológicas sobre a localização, delimitação e classificação dos trabalhadores: “em qual classe inserir trabalhadores de diferentes setores da economia, e

para investigar as relações entre pertencimento de classe e práticas educacionais da família”. Este pertencimento, a posição em um espaço social hierarquicamente orientado, não poderia ser estabelecido – muito menos determinado! – apenas tomando como ponto de partida a inserção dos indivíduos no sistema e nas relações de produção (estes grupos são extremamente subdivididos e diversos em sua composição na atual dinâmica econômica). Conforme explica, a categorização dos grupos sociais acarreta importantes consequências, mas, antes ainda, desnuda as dificuldades inerentes às tentativas de demarcação das divisões dos grupos sociais a partir de dados econômicos ou culturais, pois estes grupos não constituem realidade homogênea:

A população pobre tem sido categorizada, alternativamente, ora como classes populares, ora como camadas populares, o que remete a campos teóricos distintos. A noção de classes populares tem sido usada como categoria descritiva, e não como conceito. A preferência por classes indica adesão à concepção marxista da divisão da sociedade em classes antagônicas, a partir de sua posição nas relações de produção. Desse modo, as classes populares encontram-se na condição de exploradas economicamente e dominadas politicamente. Por sua vez, a noção de camadas, que se aproxima da teoria da estratificação social, assenta-se no pressuposto de que elas se sobrepõem e podem ser delimitadas sobretudo em função dos rendimentos auferidos por seus integrantes. A indicação no plural, tanto no que se refere ao uso de classes, quanto ao de camadas, aponta divisões no interior de ambas.

A saída apontada por Romanelli, apreender os estilos de vida – fruto do “capital econômico e de outros capitais, incorporados pelos sujeitos e convertidos em *habitus*, enquanto *sistema de disposições duráveis e transponíveis* e princípio unificador e gerador de todas as práticas” – se coaduna às concepções de Pierre Bourdieu (1974, 1983, 2007) acerca da mediação dos elementos simbólicos na constituição de estilos de vida:

conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hêxis* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio de unidade de estilo que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados (Bourdieu, 1983).

Outra flexibilização que atravessou esta pesquisa foi aquela relativa à própria noção de sucesso escolar, como outrora mencionado. Pretendia, inicialmente, estudar alunos da USP que, para além do “mero” ingresso tivessem conseguido desempenho escolar melhor

que de seus colegas de outras origens sociais. As dificuldades de estabelecer a média das notas impediram esta comparação. A não-localização de alunos oriundos de escola pública com média ponderada (notas em todas as disciplinas cursadas dividida pela quantidade de créditos atribuída a cada uma delas) acima de oito (como não tive acesso às médias das turmas, no questionário aplicado estabeleci três categorias, abaixo de sete, entre sete e oito e acima de oito) que se dispusessem a participar da pesquisa me fez desconsiderar este dado como critério de seleção. A volta a ele na análise das trajetórias permite, por outro lado, pensar como o passado (familiar, escolar, pessoal, dada à atuação ativa de cada um na própria formação, e as diversas outras inserções sociais possíveis, como em grupos religiosos, esportivos etc.) informa o presente.

Além disto, reconsiderarei os critérios que me levaram a eleger o ingresso em 2005 como variável de seleção dos sujeitos pesquisados. Tal data fora outrora escolhida por duas razões:

- a) anterior à implementação do Inlusp, a referida data escolhida permitia considerar o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas sem levar este critério em consideração, pois a bonificação interferia na seleção dos alunos, além de os mesmos serem já pesquisados institucionalmente. Dados coletados pela Pró-Reitoria de Graduação já comprovavam um rendimento escolar igual ou superior aos demais alunos da USP. A curiosidade de saber se este desempenho é uma novidade ou um padrão previamente existente à adoção da ação afirmativa e do início do acompanhamento de desempenho acadêmico foi fator norteador da idealização desta pesquisa (mas que só poderia ser concretizado com o acesso - não realizado! - a banco de dados com informações sobre a graduação da USP). Creio que esta pergunta ainda é acadêmica e socialmente relevante e carece de maior cuidado e atenção por parte senão da administração universitária ao menos de demais pesquisadores, que, porventura, possam vir a ter mais sorte que eu no acesso a essas informações.
- b) Supondo poder encontrar os estudantes pesquisados nas salas de aula dos diversos cursos da universidade, pela aplicação do questionário mencionado,

optei por um ano de ingresso que contemplasse essa necessidade. Além disso, os estudantes pretensamente visados teriam tido significativo tempo de vivência na universidade.

O item b acima mencionado relaciona-se também com a anterior escolha de cursos ofertados pela universidade no campus Butantã; como pretendia localizar os estudantes nas salas de aula, por meio da aplicação sistemática de questionários, tentei com a adoção deste critério tornar mais factível o trabalho de localização dos sujeitos a serem pesquisados. Com a desistência deste procedimento de pesquisa, adotando-se, em substituição, a indicação qualificada, também abdiquei de segui-lo, chegando inclusive a considerar a possibilidade de entrevistar estudantes de cursos situados em outros campi da capital e do interior de São Paulo.

Foi assim, portanto, que, depois de meses de trabalho e grande frustração, novos possíveis sujeitos pesquisados foram localizados, realizadas as entrevistas e coletadas as informações complementares (via questionário, troca de mensagens eletrônicas, telefonemas, entre outros) que subsidiaram a constituição dos seis mosaicos expostos posteriormente.

Sobre este número, cabe ainda contar que entrei em contato com 21 pessoas, mas entrevistei dez: como as experiências biográficas de duas pessoas divergiam dos objetivos e critérios aqui estabelecidos – seja pelas características familiares ou pelas individuais, como as escolas frequentadas –, foram descartadas. O mesmo ocorreu com uma estudante de Engenharia de Ribeirão Preto entrevistada lá, na casa de um amigo em comum, que não mais respondeu aos contatos, assim como foram abandonadas também as informações de um pesquisado que, quase no momento da conclusão deste trabalho, pediu para não mais fazer parte da pesquisa.

O quadro a seguir sintetiza algumas informações sobre os sujeitos pesquisados:

NOME	IDADE (ingresso no curso)	CURSO
1. PALOMA	26 anos	Biblioteconomia
2. MARIA AUGUSTA	23 anos	Terapia Ocupacional
3. ESTELA	26 anos	Fisioterapia
4. PAULA	23 anos	Direito (transferida do curso de História)
5. SANDRA	34 anos	Engenharia
6. ANDRE	26 anos	Meteorologia

Eis, portanto, as razões da apresentação de seis trajetórias escolares e sociais que não se querem exaustiva ou estatisticamente relevantes de um tipo ideal de estudante de camadas populares ou algo que o valha, mas que para além de ilustrar hipóteses previamente elaboradas a respeito do real levam em consideração a minha própria subjetividade (enquanto ser social, detentor de uma trajetória e uma posição social) como condutor da pesquisa no contato com sujeitos também inseridos em uma posição e partícipes de relações sociais diversas (sim, têm vida para além da relação pesquisador-pesquisado e fora a situação nunca neutra da pesquisa); no entanto, não acredito estar aqui propondo afirmação semelhante ao “cada caso é um caso” por tentar desnaturalizar e operar certo estranhamento (Cf. p. ex. Berger, Luckmann, 1995) a respeito das informações biográficas co-produzidas junto aos pesquisados e por aplicar a elas uma lente analítica previamente estabelecida (em diálogo com a literatura sobre o tema, a partir da qual elaborei as estratégias empreendidas nesta pesquisa que, por procurar algo em comum na diversidade dos casos particulares pode, inclusive, chegar a compará-los) na busca de algo diverso de uma “receita” sobre o sucesso escolar em camadas populares, mas sobre a própria dinâmica das relações entre família e escola operada via formação dos filhos-estudantes, os quais, ainda, estão, por sua vez, inseridos em uma tal realidade cuja configuração os leva a receberem múltiplas e variadas influências (Cf. Fonseca, 1999). Não

isolar o indivíduo do contexto, mas também não analisar uma variável por si só, optando, ao contrário por entender a vida daquele indivíduo como compondo uma *configuração social* (Cf. Elias, 1980, 1993, 1994; Lahire, 1997; Vianna, 1998; Lacerda, 2006; Souza, 2009).

Claúdia Fonseca, em artigo intitulado *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*, 1999, alerta para os descuidos e desvios envolvidos na adoção deste método de pesquisa. Além disso, aponta exemplos de situações nas quais acredita-se estar operando uma pesquisa etnográfica, estudo qualitativo e geralmente a partir de poucos informantes, quando se está, na verdade, fundindo a própria subjetividade ao dos informantes (aqueles que, em uma observação de campo, são os intermediários do pesquisador com a realidade pesquisada) ou entrevistados, escolhidos de modo diverso na pesquisa etnográfica e em outros ramos da ciência social (sobretudo quanto à *representatividade* destes sujeitos, muitas vezes, estabelecida a partir tanto de critérios quantitativos quanto das categorias analíticas/tipos ideais construídas anteriormente na formulação do problema) deixando até, em algumas talvez não-raras exceções, que seja deles a análise dos dados. Neste texto, a autora alerta ainda para os perigos da utilização isolada de entrevistas em pesquisas qualitativas, sobretudo por parte de pesquisadores neófitos:

O que acontece, então, quando o estudante dispensa a observação participante junto ao grupo social? Emprega, ao invés, uma técnica cortada do “fluxo contínuo da vida cotidiana” — a entrevista, preferivelmente num lugar isolado e com um só informante a cada vez? Como, nessas condições, pode-se esperar captar a dimensão social da emoção? Neste tipo de pesquisa, o peso todo está no discurso verbal do entrevistado. Não vemos assim as inevitáveis (e nada repreensíveis) discrepâncias entre discurso e prática. Perguntando “o que você faz” ou “o que você acha”, recebemos respostas interessantes, que refletem uma dimensão idealizada da sociedade. Mas não temos como comparar este com outros tipos de fala: com a fofoca da avó sobre uma neta grávida, com as desculpas do adolescente que chega tarde da escola, com as piadas grosseiras que os adultos contam depois da janta... Estes discursos também revelam algo sobre os valores do grupo assim como os múltiplos atos do cotidiano: o estilo da decoração, o padrão de compras, a escolha de uma estação de rádio, o arranjo de camas...

Justamente porque se propôs nesta pesquisa tentar encontrar algo – influência de algum grupo, familiar ou não, participação de um professor ou de um amigo, leitura de

algo, pretensão de ser de alguma determinada maneira, de viver de algum modo específico – que tenha contribuído para a formação de uma disposição propícia ao trabalho escolar em indivíduos – ou, ainda, por eles mesmos – filhos de pais detentores de pouco capital cultural, as opiniões, valores e crenças expressos por eles e que os atravessam são de grande valia. Ir ao encontro deles, no local por eles escolhidos (o que só não ocorreu com a primeira entrevistada), é um dos exemplos da minha própria disposição em vivenciar o estranhamento, em me permitir perder o controle da situação da entrevista e estabelecer uma relação menos assimétrica (ou que ponderasse sobre essa assimetria) com o sujeito pesquisado, a ponto de conseguir tanto as informações buscadas, quanto a compreensão de sua lógica de raciocínio, de padrão de comportamento, de gosto etc.

Transcrever entrevistas, relacioná-las com respostas de questionários, com esclarecimentos posteriores e, em um processo de transliteração, construir os resumos apresentados a seguir, possibilitaram-me uma certa apropriação não apenas – e talvez, não principalmente – das biografias relatadas, das narrativas realizadas, mas também dos ditos e não ditos, das contradições, da tentativa de dar um sentido linear ao passado a partir do presente – aquilo que Bourdieu denominou *ilusão biográfica* –, de um certo esforço de “dizer o que esta pesquisa queria ouvir” – a partir da compreensão de cada um dos pesquisados acerca dos objetivos desta. Se posso dizer que ofereço ao leitor alguns retratos a seguir, peço que se leve em consideração a atuação *ativa* do “fotógrafo”, na escolha, condução, reconstituição, apresentação e análises dos percursos biográficos esboçados. Esboço sim, pois coaduno com a visão de François Dosse (2005), quando este afirma: “Escrever a vida permanece como um horizonte inacessível e, no entanto, instiga desde sempre o desejo de contar e de compreender. Todas as gerações destacaram o desafio biográfico” (p. 8). Além disso ele considera:

O trabalho do biógrafo é freqüentemente relacionado a um trabalho de beneditino, tanto ele deve consagrar sua própria existência a esclarecer a vida de um outro, ao preço de sacrifícios pessoais que transformam sua escolha em sacerdócio. O biógrafo sabe que ele não terá nunca terminado, qual seja o número de fontes que ele possa exumar (Dosse, 2005, p.10).

A vida transborda e escapa à apreensão. Como dizem Oliveira e Rego (2010):

a vida de qualquer indivíduo está sempre em excesso com relação às palavras que falam sobre ela. Como gênero de discurso, toda a escrita (auto)biográfica objetiva estabelecer linearidade, coerência e continuidade para experiências e vivências que são sempre dispersas, multifacetadas, fragmentárias e descontínuas. Nenhuma narrativa (auto)biográfica – por melhor que seja – será capaz de traduzir, em toda a sua riqueza, complexidade e multiplicidade, a vida de uma pessoa (p. 109).

E quanto à objetividade científica, podem perguntar alguns fiéis seguidores desta crença. Ela reside aqui muito mais na adoção – rigorosa – de um método do que na ilusão positivista de condução e utilização do mesmo de forma neutra; tentei não me esconder “atrás do véu branco do cientificismo”, como a imagem erigida por Cláudia Fonseca (1999). A este respeito, afirma Dosse (2005):

Esta intrusão do biográfico e do autobiográfico nas ciências sociais faz vacilar um certo número de postulados “científicos” ao nome dos quais esta dimensão foi até aqui reprimida das entrevistas acadêmicas, porque essas narrativas se situam em um espaço mediano entre escrita e leitura literárias, assim como entre escritura e leitura científicas (p. 265).

Tal situação só teria sido superada com a divergência entre as considerações de Daniel Bertaux e Franco Ferrarotti, que, na década de 1980, momento em que houve um *boom* de discursos sobre “o vivido”, tornaram este procedimento algo para além de uma ameaça externa, tornaram-no uma questão científica. Além disso, deve-se considerar a contribuição da micro-história italiana (representada por Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi, Giovanni Levi, Carlo Poni) que parte da crítica às realizações biográficas muito próximas a tipos-ideais ou conduzidas pela vontade prévia de uma demonstração para desenvolver estudos de caso, nos microcosmos, “valorizando as situações-limites de crise”. Nesta abordagem, as estratégias individuais, a complexidade dos conflitos e o caráter intrínseco das representações coletivas são destacados. Estes casos de ruptura cujas histórias são retraçadas não são, no entanto, concebidos como um traço de marginalidade, do invertido, do reprimido, mas uma maneira de revelar a singularidade como entidade problemática definida pelo oxímoro: “o excepcional normal”. Uma boa maneira de apreender uma série de atitudes largamente difundidas no tecido social é de se aproximar delas pelos testemunhos que as apresentam como comportamentos de exceção. Privilegiar-se-ia, portanto, o estudo de casos-limites na medida em que estes últimos integraram a norma.

Assim, a micro-história teria legitimado a contraposição do gênero biográfico à anterior e majoritária utilização de estatísticas na compreensão das regularidades (Cf. Dosse, 2005, pp. 270-283).

O estudo de narrativas (auto)biográficas é também interessante quando se visa apreender as visões que os sujeitos possuem sobre si mesmos, uma vez que estas expressariam importantes significados culturais. A veracidade destes relatos não está em questão, uma vez que a lembrança – como os fenomenólogos desde Husserl até Halbwachs já indicavam – é um processo ativo, de doação de sentido, de reconstrução de um passado re-feito à luz do presente. Interessaria, portanto, entrar em contato com aquilo que o sujeito escolheu contar sobre o que pensa que fez, em uma dada situação, de uma tal maneira e movido por quais razões, ainda que se saiba que nesta relação a presença do pesquisador não é neutra (Cf. Bruner, 1997; Bosi, 1994; Lahire, 1997; Rego, 2003). Em suma:

Admitir a participação ativa daquele que narra e daquele que ouve e as trocas estabelecidas nesse processo de comunicação leva a reconhecer que as entrevistas devem ser decodificadas não somente como o resultado de um processo de construção de significados pelo sujeito (de uma imagem de si mesmo, de sua família, de suas experiências escolares etc.), fruto de suas inúmeras experiências sociais, mas também do tipo de interação estabelecida com o entrevistador, que influenciará até mesmo no tipo de informações que o sujeito entrevistado julga como importantes de serem abordadas no contexto da entrevista (Rego, 2003, p. 82).

Além disso, aprendi com Bourdieu que o pesquisador não plana acima do mundo, sendo, antes, resultado de sua própria inserção nesta mesma realidade pesquisada por ele. Ao ponderar sobre as relações entre vigilância epistemológica e etnocentrismo ou influências de classe social sofridas pelos pesquisadores, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) delimitam a margem de objetividade possível. Segundo os autores:

Com efeito, é ainda a lógica do etnocentrismo que, no seio da mesma sociedade, rege as relações entre os grupos: o código utilizado pelo sociólogo para decifrar as condutas dos sujeitos sociais constituiu-se no decorrer de aprendizagens socialmente qualificadas e participa sempre do código cultural dos diferentes grupos de que faz parte. Entre todos os pressupostos culturais que o pesquisador corre o risco de aplicar em suas interpretações, o *ethos* de classe, princípio a partir do qual se organizou a aquisição dos outros modelos inconscientes, exerce uma ação da forma mais larvar e mais sistemática. Pelo fato de que as diferentes classes sociais tomam de empréstimo os princípios fundamentais de sua ideologia do funcionamento e do devir da sociedade a uma experiência originária do

social em que, entre outras coisas, os determinismos acabam sendo comprovados de forma mais ou menos brutal, o sociólogo que não fizer a sociologia da relação à sociedade característica de sua classe social de origem correrá o risco de reintroduzir, em sua relação científica ao objeto, os pressupostos inconscientes de sua experiência primeira do social, ou, mais sutilmente, as racionalizações que permitem a um intelectual reinterpretar sua experiência segundo uma lógica que sempre alguma coisa à posição que ele ocupa no campo intelectual. Se observarmos, por exemplo, que as classes populares exprimem, com mais naturalidade, uma experiência mais diretamente submetida aos determinismos econômicos e sociais na linguagem do destino, enquanto a evocação dos determinismos que pesam sobre as escolhas, na aparência, mais apropriadas para simbolizar a liberdade da pessoa, por exemplo, em matéria de preferências artísticas ou experiência religiosa, encontra a incredulidade revoltada das classes cultas, podemos alimentar nossas suspeitas em relação à neutralidade sociológica de tantos debates sobre os determinismos sociais e a liberdade humana. (...) Se, para se refletir refletindo, cada sociólogo deve recorrer à sociologia do conhecimento sociológico, não pode esperar escapar à relativização por um esforço, necessariamente estéril, para se livrar completamente de todas as determinações que definem sua situação social e ter acesso ao núcleo social do verdadeiro conhecimento no qual Mannheim situava seus “intelectuais sem ligações nem raízes”. É necessário, portanto, revogar a esperança utópica de que cada um possa se liberar das ideologias que pesam sobre sua pesquisa unicamente pela virtude de uma reforma decisória de um entendimento socialmente condicionado ou de uma “auto-sócio-análise” cuja única finalidade seria permitir a auto-satisfação na e pela sócio-análise dos outros. A objetividade da ciência não poderia estar baseada em fundamento tão incerto quanto a objetividade dos cientistas (pp. 91-3).

1.6 AINDA SOBRE AS ENTREVISTAS

O primeiro trabalho relativo a este ponto foi a construção de um roteiro de entrevista semi-estruturado apresentado em sua íntegra no anexo II para análise comparativa em relação à pertinência das informações coletadas em sua aplicação. Ressalta-se ainda que, no momento quando foi feito, encontrava-me ainda sob efeito da leitura de *I sur 500*, de Laurens, obra em que as diversas possíveis variáveis capazes explicativas do sucesso escolar de membros das classes populares foram esquadrinhadas (conforme apresentado na discussão teórica da parte I). A esta influência somou-se a tentativa de perseguir os objetivos deste trabalho, sobretudo o de detectar a formação do *habitus* e das disposições destes indivíduos.

Com exceção de Paloma⁹⁷, estudante de biblioteconomia, identificada a partir do uso do questionário (assim como ocorreu com Maria Augusta) aplicado em salas de aula, todas as entrevistas ocorreram fora da universidade. Elas giraram em torno de duas a quatro horas cada uma, baseadas no roteiro anexo (Ver Anexo II), sendo complementadas por contatos posteriores por telefone e por troca de mensagens eletrônicas. Em algumas situações utilizou-se também a aplicação de questionário aberto (algumas vezes até mesmo por *e-mail*) como instrumento complementar.

2. RETRATOS BIOGRÁFICOS

2.1 RETRATO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PALOMA (BIBLIOTECONOMIA)

Eu não sabia como ela era. Encontrada a partir da aplicação de questionário fechado aplicado em disciplina de metodologia de pesquisa no curso de Biblioteconomia da Escola de Comunicação e Artes (ECA), Paloma foi uma entre aquelas dez pessoas cansadas (foi uma sexta à noite), aproximadamente, que me viu ser obrigado, talvez o termo seja constrangido, a participar da aula, explicando minúcias da pesquisa que pretendia fazer ali – fiquei imaginando depois que seria possível que alguns daqueles alunos imaginassem que minha presença/participação/pesquisa fosse(m) uma farsa, uma mera ilustração utilizada como a professora em um exercício hipotético.

Depois de responder mensagem eletrônica confirmando a participação e me ligando para remarcar a conversa realizada na Faculdade de Educação, Paloma estava atrasada em mais de uma hora quando me ligou dizendo estar saindo do trem. Dali vinte minutos me deparei com uma negra alta, loira, bem vestida e repleta de acessórios. Ela vinha correndo do trabalho (como descobri depois) e estava tímida e ofegante. Depois de tomarmos água, fomos para a sala de minha orientadora, professora Teresa Rego, onde ainda cruzamos com um professor - que divide a sala com ela - de saída. Era lá que faríamos a entrevista.

⁹⁷ Nomes fictícios.

Expliquei novamente os objetivos da pesquisa a ela e, ainda percebendo que estava desconfortável, começo a entrevista de modo muito informal. Esta foi a tônica de nossa conversa, na qual, em meio a risos e comentários mútuos, Paloma me relatou sua trajetória escolar.

Com 26 anos recém completos na época (em final de 2008), Paloma nasceu em São Paulo, mas morava em Franco da Rocha, município adjacente à capital. Seus pais são migrantes (o pai veio da Bahia e a mãe da Paraíba) e se conheceram em São Paulo, no bairro de Pinheiros; só foram para Franco da Rocha depois de casarem, 28 anos atrás.

Paloma tem um irmão dois anos mais novo, estudante de química no Mackenzie e funcionário da Basf, em São Bernardo, como faz questão de ressaltar. Os dois moram com os pais e se dão muito bem, segundo ela. Ambos estudaram na mesma escola (uma escola pequena, “de bairro”, situada perto da casa dela, “ia a pé e em dez minutos estava lá”) até ela sair ao fim da oitava série, quando foi aprovada em uma escola técnica estadual em Jundiaí, cidade razoavelmente próxima a Franco da Rocha. Ela fez curso técnico em Processamento de Dados, enquanto seu irmão permaneceu na mesma escola, onde cursou o Ensino Médio.

Paloma afirma que sempre quis fazer escola técnica, tipo de ensino que ficou conhecendo por intermédio de uma professora de Geografia da escola que sempre “dava uns toques” para os alunos.

Então, porque na oitava série os professores... tinha alguns professores...esse lance de escola pequena de bairro... tinha alguns professores que davam uns toques: “olha, quem quisesse, agora tem uns cursos técnicos, que seria interessante”... E eu me interessei. E aí, a professora trouxe umas listas de umas escolas assim próximas tanto em São Paulo, quanto em... e nós que estávamos no meio, de São Paulo e Jundiaí. E para mim, na época - porque eu era muito nova, sei lá... eu tinha medo de São Paulo - Jundiaí me parecia mais calmo... por ser uma cidade pequena... e minha mãe trabalhava lá. Então, aí, eu resolvi essa escola. Fui lá com meus pais conhecer, ver como era o processo seletivo e tudo... e aí eu comecei a estudar e passei no vestibulinho.

Ela lembra-se de nomes dos professores desta escola e de muitos detalhes desta época (a existência de uma doceria perto da escola, por exemplo). Segundo ela, vivenciou ali o finalzinho da escola pública de qualidade. Disse ter sido sempre incentivada a estudar pelos pais e ter sido sempre alvo de elogios por parte dos professores durante esta época.

Entretanto, ela divide a “responsabilidade” com um grupo de colegas que desde a quarta série estudaram juntos e adotaram uma postura de “alunos cdf”, que se dedicavam, sentavam na frente, faziam pergunta... comparavam as respostas; um ajudava o outro. Reuniam-se sempre – geralmente na casa da própria Paloma – para estudar, “já tinha assim uma espécie de grupo de estudo”.

A gente sentava na frente... e prestava atenção... eu lembro muito da aula de português, que sempre tinha texto para ler... “qual a sua resposta?”, a gente sempre queria falar... essas coisas de cdf, né? (risos). Era divertido. Tudo a gente queria fazer... porque... lembro que na aula de Ciências tinha muito teatrinho... tinha que fazer teatrinho... a gente sempr... tudo que tinha, a gente participava. Na oitava... é... lá, a rádio de Franco, fez um concurso entre as escolas... e nós participamos, ficamos em terceiro. Era um jogo de perguntas e respostas sobre cotidiano... sobre tudo! Então, tudo o que tinha... de atividade diferente... nós participávamos...

Uma das meninas desse grupo foi para a mesma escola técnica que Paloma. Até hoje Paloma ainda mantém contato com algumas pessoas desse grupo. Ela sabe que todos chegaram ao ensino superior, mas privado: duas garotas fizeram Letras na Uninove e que uma outra fez direito em Jundiaí, na Faculdade Anchieta

A aprovação na escola técnica foi algo que ela considerou bastante difícil, diz ter estudado bastante, sozinha. Paloma associa essa dificuldade com a do vestibular para ingressar na USP, “a prova não é tão difícil, mas é a quantidade de pessoas.. ”a concorrência é grande. Depois teve mais uma prova, de passagem do Ensino Médio para o Técnico.

No ano em que eu entrei teve a mudança. Porque antes, no ano anterior, era junto, o Ensino Médio com o técnico. Quando eu entrei teve a separação: de manhã era o Ensino Médio, normal, e à tarde era só o técnico separado. Eram duas coisas independentes. Teve até outro vestibulinho, entendeu, para o técnico. Eu entrei no Ensino Médio normal, no primeiro ano da mudança, entendeu? Só que aí, os alunos que estudavam lá tinham vantagem na prova... e aí, então, eu fiz a prova e passei para fazer o técnico lá. Eu ficava o dia inteiro: de manhã o Ensino Médio, à tarde o técnico.

De início a mudança foi sentida, a ponto de Paloma querer desistir já no primeiro dia: a escola era enorme (tinha outros cursos e “era muito bem equipada”, contando com

vários laboratórios); se assustou (se encolheu, literalmente, como disse) com a primeira aula, de Física; “o pessoal era mais dedicado” ao estudo.

lá era uma escola técnica, em uma cidade bem maior que a minha, Jundiaí, é uma cidade grande... e fomos... numa sala bem grande... tipo um anfiteatro assim... achei aquilo chiquérrimo, nossa! (risos) Os professores escrevendo em retroprojektor... eu nem sabia o que era aquilo... achei assim... lindo... E... ela: “vamos fazer uma revisão da oitava...”... não sei o quê... e ela começou a falar umas coisas que eu... (risos)... me fechei... (risos)... aí eu cheguei em casa bem nervosa... assim... “ai, eu não vou acompanhar o ritmo desse pessoal...”... depois você vai vendo que tem mais pessoas naquela situação... mas a maioria... eles tiveram, sei lá... não sei se estudaram em escola particular, não sei o que foi... tinham... sabiam mais coisas do que eu...

Depois de acalmada pela família, de ter conhecido outros professores e de ter sido recepcionada pelos trotes (“bons para se enturmar”) Paloma parece ter recuperado o gosto pela escola e o bom desempenho escolar. Ela destaca a permanência do gosto pelas aulas de gramática e de literatura (já adorava português desde o ensino fundamental). Ela não gostou tanto da parte técnica – voltada à programação -, mas não deixou isso interferir no seu rendimento (lembra-se que, devido às especificidades do curso, faziam mais projetos em grupos). Segundo ela o curso “serviu para saber exatamente o que não quero”. Não chegou a trabalhar na área de processamento de dados. “Eu cheguei a terminar o curso, mas... foi só para ter certeza realmente. Aprendi umas coisas até interessantes, mas não assim para seguir enquanto carreira. Tanto que na sala tinha uns 25 alunos e seguiram mesmo seis pessoas. O resto não.”

No entanto, Paloma considera muito proveitoso o período em que estudou de manhã e à tarde; o grupo se aproximou mais e podia estudar no intervalo entre os dois turnos. Ela concluiu os dois cursos – o Médio e o Técnico – no mesmo tempo, em três anos.

A dificuldade de ingresso na USP (entrou somente na terceira tentativa) é explicado por ela pelo desconhecimento do formato da prova – ela alegou ter conhecimento, ou, ao menos uma vaga lembrança dos conteúdos -, mas também pelo excesso de concorrentes.

Durante o ensino básico Paloma não freqüentava teatros, cinemas, museus; a escola também não realizava excursões ou saídas de estudo. Lembra-se de, raramente, alguns grupos de teatro irem se apresentar na própria escola “Vinha pessoal assim de... acho que eram professores que estudavam... sei lá, e traziam assim... não lembro de onde eles

vinham, mas eu lembro que em algumas determinadas épocas tinha apresentações. Que chamava, acho, Semana Cultural”. Seus pais também não costumavam ler, nem comprar livros; no entanto adquiriam muitos gibis, segundo ela. Entretanto, afirma posteriormente ter tido acesso – por aquisição dos próprios pais – a uma coleção de livros chamada *Vagalume*. Ela, diferentemente do irmão, afirma – em quase sussurro – que gostava muito de ler. Interessante notar que quando questionada sobre hábitos de leitura nesta época, imediatamente afirma que naquele período não tinha computador; ao que parece, este é um dos instrumentos de acesso à cultura mais utilizado por ela atualmente (possui um em casa, que divide com o irmão), visto que à época da pesquisa, não lia muito além do requisitado pela faculdade, embora fosse assinante de uma revista de curiosidades chamada *Mundo Estranho*.

Os pais de Paloma “não tiveram formação”, segundo as palavras dela. O pai estudou até a oitava série (veio da Bahia para São Paulo com 14 anos) e sua mãe (que veio para cá aos 18) também, embora tenha concluído o ensino básico posteriormente (“terminou de estudar aqui”). O pai de Paloma “sempre trabalhou como metalúrgico”, desde que morava no bairro de Pinheiros, e sua mãe, quando veio para cá, “ficou em casa de família. Aí ela começou a estudar e fez auxiliar de enfermagem.... hoje ela é técnica de enfermagem”. Ele – que começara a trabalhar muito cedo – já se aposentou (à época trabalhava em uma “empresa superfamosa de metalurgia”, enquanto a mãe ainda trabalha “no Pinel... só gosta de gente assim, louquinhos” e “na Casa de Custódia também, lá em Franco... que tem preso... né... ela adora isso!”). Importante ressaltar que Paloma ia para a escola técnica de lotação, em companhia da mãe que trabalhava em Jundiaí à época. Sempre presentes na vida escolar da filha (ao que tudo indica a mãe tinha participação efetiva na vida escolar da filha, freqüentando as reuniões e acompanhando as tarefas escolares, “mesmo sem entender, ela ficava no pé... né? Sempre deu certo porque (risos) sempre tirei nota boa... eu e meu irmão...”), os pais demonstraram interesse pela mudança de escola da filha, foram com ela visitar a escola pretendida. Ela afirmou, ainda, que sempre foi bem na escola, em todas as disciplinas (apesar de, mesmo assim, identificar alguma dificuldade em Química, apesar de nunca ter nem ficado de recuperação).

A função da mãe na escolaridade da filha parece ser bem ilustrada pelo episódio mencionado acima, quando Paloma, já no primeiro dia de aula da escola técnica, pensou em desistir do curso:

... eu cheguei em casa desesperada... então... e minha mãe...”não! você... não quis nem saber de formatura” – porque o pessoal fez formatura, fez ... foi viajar na oitava... e eu não fui porque a prova era bem no dia, assim... eu tinha que fazer uma escolha, a primeira escolha da vida (risos!)... viajar ou fazer a prova, né? Então eu fui fazer a prova... –, aí minha mãe começou a falar que “você lutou tanto, estudou tanto para não... para desistir? Por quê? Você acha que é menor? Você não é menor...”... aquela coisa de mãe, né?

Paloma não conheceu os avós maternos (nem tem muita informação a respeito deles), pois a mãe migrou sozinha (com um conhecido). O pai, por outro lado, veio com toda a família, pais e três irmãos; os avós paternos realizaram o ensino fundamental, até a quarta série. O avô veio para São Paulo trabalhar como pedreiro e a avó “trabalhava em casa de família”. A família extensa dela é composta também por vários primos e seus filhos, do lado paterno; seis dos dez primos concluíram o ensino superior. Estes parentes dividem-se entre os bairros de Jaraguá (local do primeiro emprego do pai, como metalúrgico), Pirituba e Freguesia do Ó.

Merece destaque também a forte religiosidade paterna: católico praticante (diferentemente da mãe, que, religiosa, não era praticante), o pai de Paloma levava toda a família à missa aos domingos; até “eu entrar na adolescência e decidir o que queria, né... (risos) Mas até que eu gostava...”. Fora a igreja, Paloma se lembrou de uma outra atividade que sua família realizava junta: ir ao cinema, a paixão da mãe. “... ela pegava todo... a maioria dos meus... (risos) do pessoal da rua... e nós íamos todos...”. Esse contato com os vizinhos, no entanto, foi perdido, justamente por conta do trabalho e do estudo “do lado de cá”. Há seis anos Paloma trabalha na Prefeitura de São Paulo, como gerente do setor de atendimento ao público “aqui” na subprefeitura da Lapa: um trabalho que gosta muito! Segundo ela, na mesma época em que estudava para o vestibular “estava tendo o concurso”. Aprovada, conseguiu o primeiro emprego “foi tudo junto para mudar... (risos)”.

Além de se lembrar dos nomes dos professores da escola em que cursou o ensino fundamental, ela valorizava os “toques”, as dicas dadas por eles sobre educação e eventos

culturais. No entanto parece que essa informação era mais disseminada entre um pequeno grupo de bons alunos, facilmente identificáveis em uma escola pequena. Paloma lembra-se que foi a partir deles que ouviu a primeira menção à existência da USP (acha que alguns de seus professores, como a Ana, de Geografia, a responsável pela indicação a ela dos cursos técnicos, estudaram na USP).

Só que não... não... muito nova e não tinha dimensão assim do que era a universidade, mas... eu sempre soube que pelo menos na minha época eu ia ter que estudar na USP, se não eu não ia estudar... porque não dava...

Conheceu o curso de biblioteconomia por intermédio da irmã de um namorado que fazia este curso no Senac da Consolação, graças a bolsa concedida a quem tivesse estudado sempre em escola pública. Na época, Paloma fazia cursinho preparatório para o vestibular (fez dois anos de cursinho, em São Paulo, primeiro no Cursinho da Poli e o segundo ano no Pró-USP da Praça da República) e sabendo que queria fazer “alguma coisa na comunicação ou em artes, mas não sabia exatamente o quê” foi assistir uma aula com essa cunhada: “eu fui assistir uma aula com ela e eu gostei assim... Gostei... é... e como eu tava meio de intrusa no curso, a professora dela foi falar o que que era o curso... aí eu gostei e fiz o vestibular para cá...”.

Prestou vestibular três vezes (primeiro para o curso de Publicidade, quando ainda cursava o terceiro ano do Ensino Médio, “só para conhecer a prova”; depois para o curso de editoração; durante o segundo ano de cursinho foi conhecer o curso de biblioteconomia e assistir à aula mencionada acima), somente para a USP, pois acreditava não ter condições de arcar com o custo de uma faculdade privada. Segundo ela,

naquela época não tinha tantas faculdades pagas... e era muito caro. Então eu sempre... daquela época que eu queria fazer faculdade, eu já pensei: eu vou ter de estudar neste lugar... assim... Mesmo pensando... mesmo sem saber exatamente o que é... Mais no Ensino Médio que você começa a ter noção, que os professores começam a dar toques, né? Aí, sim...

Esse namorado desempenhou outro papel na história do ingresso de Paloma na USP: aluno de Enfermagem desta universidade e morador do CRUSP, foi ele que a levou pela primeira vez lá. Ser aprovada no vestibular foi como entrar em “um mundo novo”, apesar de dizer ter sentido mais a mudança com a troca de escolas na passagem da oitava

para o primeiro ano do Ensino Médio. O que mais sentiu de novidade na USP não foi tanto a relação com os colegas ou com os professores, mas o “ritmo”; como afirma:

A gente está acostumado com aquele ritmo de Ensino Médio... meio que o professor te pega no colo, entre aspas... aqui não! Você se vira, entendeu! (risos) O problema é seu! (risos) “Eu tô aqui para te orientar e o problema é seu...” (risos)... aqui é mais “estuda e deixa aí”... entendeu os professores às vezes te orientam... e só, ponto. (risos). Você que tem que se... ser meio autodidata para correr atrás... Não que eu ache isso ruim; eu não acho. Porque meio que você acaba aprendendo na raça, né? E... então, acho que essa foi a maior diferença, né?

Paloma demorou um pouco para aprender esta “nova regra do jogo”, apesar de achar que toda sua turma levou quase um ano inteiro para superar o “espanto” – “principalmente porque no meu curso tem muito projeto também, em grupo, não tem prova, são muitos trabalhos coletivos. Então, nós conversávamos e todo no mesmo pânico, assim... nossa!” – como com exceção de alguns, que cursavam a segunda graduação ou “conheciam mais essa coisa de universidade”, “mas, nós lá que...”... Esse “nós” é importante. Paloma logo conseguiu fazer parte de um grupo de pessoas semelhantes a ela: achava o perfil dos alunos do curso parecido com o dela “é bem próximo... nós costumamos dizer que é o curso pobre da ECA (risos)”. Quando disse isso, perguntei se ela se achava pobre, ao que respondeu:

Não, não... pobre que eu digo é assim... entendeu, não pejorativamente, entendeu... mas é o pessoal que precisa trabalhar... muito, entendeu? Que tem de se virar... igual: tem gente que fica o dia inteiro lá, entendeu? Quando tem festa... que fica o dia inteiro... fica lá, entendeu? Mas não do meu curso...Do meu curso não! Dos outros cursos... geralmente publicidade, jornalismo... pessoal, entendeu, que tem um certo... incentivo (risos)...

Ela pretende conciliar o emprego com atividades ligadas à formação de bibliotecária, pois “é uma coisa que eu gosto, o serviço público – eu escolhi ser servidora! (risos) eu gosto de verdade... pretendo conciliar lá com... porque minha área permite, tem muito trabalho para fazer assim... tipo *freelancer* e essas coisas... pretendo conciliar...”. Paloma afirma não ter sentido dificuldades no curso devido à inserção no mercado de trabalho. Segundo ela, estava mais difícil conciliar as duas atividades já no final do curso (momento da entrevista) do que no começo, pois naquela época tinha maior flexibilidade no trabalho em termos de horário, enquanto as atividades acadêmicas – como os muitos

projetos em grupo solicitados no começo do curso – eram realizadas sobretudo aos finais de semana. Só depois, com o aumento do ritmo de trabalho – dela e dos colegas – que as maiores dificuldades foram sentidas. Essa diferença pode ser percebida ainda pelas outras atividades além de assistir aulas que Paloma desenvolvia na universidade (frequentou por dois o Centro de Práticas Esportivas, Cepe, onde tinha aulas de *fitness* duas vezes por semana; após ainda conseguia comer no Restaurante Universitário – o “bandejão” – e ir à biblioteca antes do início das aulas da graduação). Entretanto, Paloma quase não tomou parte em atividades culturais na universidade, como teatro, cinema etc. Tampouco participou de projetos de iniciação científica ou grupos de estudo. Somente em um caso pontual do segundo ano, devido à quantidade de trabalhos de uma disciplina, reuniu-se eventualmente com os colegas durante a semana, dias em que “iam até tarde”.

Ela considera ainda que desde o começo do curso manteve um bom rendimento nas avaliações das disciplinas, sem grandes mudanças no decorrer do curso. Esse equilíbrio é atribuído por ela também ao grupo, do qual não se distanciava muito: “É, eu acredito que tá próximo... pelo menos da turma que entrou comigo... a gente ficou tudo no mesmo patamar, assim... a maioria vai se formar agora... junto, ano que vem... então, ficou todo mundo mais ou menos igual, assim”. O ano a mais que levou para concluir a graduação é atribuído por ela a uma opção pessoal de “fazer o curso mais devagar”, algo que percebe como sendo uma vantagem da USP: “Não, fiz mais devagar. Essa foi a vantagem da USP, pelo menos no meu curso. Tem essa opção da flexibilidade de horário: você escolhe se quer fazer aula todo dia, ou não... desde que você tenha aqueles créditos mínimos, né?”. Essa opção se justifica para ela pela distância de sua moradia: “E eu optei por fazer o curso mais devagar porque eu moro muito longe... e... cada um sabe seu ritmo. Eu não ia aguentar vir para cá todo dia... tipo, chegar em casa meia noite e acordar às cinco... então eu fazia três vezes por semana... foi por isso que aumentou”. À pergunta se o problema foi o deslocamento ou o acompanhamento das leituras e atividades exigidas ela respondeu:

eu morava longe – morava, não, moro longe – e o meu curso é um curso que tem muito trabalho... e os trabalhos são piores que prova... são trabalhos assim que um você tem que se dedicar mais que o outro. São projetos grandes, então, não... eu não ia conseguir... por causa do cansaço e também pela falta de tempo para me dedicar aos projetos, entendeu? Então, por isso... não só eu... o pessoal que tá se formando agora também... nós começamos a fazer juntos... Da nossa turma – nós entramos

com... 15 alunos – e da nossa turma, acho que quatro se formaram... no prazo dois formados! Dois japoneses! (risos) formados no prazo... e teve mais dois que se formaram agora... o restante vai se formar em junho... comigo.

A única disciplina em que Paloma não foi aprovada durante a graduação foi por desconhecimento das “regras do jogo uspiano”. Reprovou apenas em uma disciplina “de projeto... porque é projeto, TCC1 e TCC2... E eu não tava preparada praquilo na época... que é logo, acho, no segundo ano... alguma coisa assim... e aí eu desisti da matéria, só que não... já tinha passado do prazo de trancamento e fiquei reprovada. Foi a única que eu reprovei”. De restou foi bem em todas – sua média ponderada, no momento da entrevista, girava em torno de 8,3 -, sendo que se saiu melhor em uma disciplina na específica do curso de Biblioteconomia, de História da Comunicação e da Arte; “fui bem, que era no primeiro e no segundo ano. Foi uma matéria que eu gostei muito, achei interessantíssima. E outra específica da área que eu fui bem, assim, foi Organização de arquivos fotográficos... que eu gosto! (risos)”. Achou mais difícil uma disciplina técnica do curso, relacionada à classificação, indexação e catalogação. Mas, “Puxou bastante, foi no segundo ano... todo mundo desesperado, não fui só eu... geral. Porque era uma professora que exigia muita coisa... e não tinha só a matéria dela. (risos) Então essa foi bem difícil, difícil de passar... tive de estudar bastante para preparar o projeto...”. Ela explica o bom desempenho que obteve no ensino superior:

Eu acho que... é mais assim: porque eu preciso... eu penso que é assim: eu entrei na USP porque eu não tinha outra opção... então, eu tenho que valorizar isso, você entende? (risos) É mais porque, assim, eu penso, se eu não me dedicar a isso, agora, eu não vou me dedicar depois. Acho que... pela história de vida dos meus pais, mais da minha mãe, até... eu... eu sempre me dediquei às coisas... peguei valor às coisas por causa... pelo que eles passaram, entende? Não sei se é medo (ri) de, de repente eu não ter isso daqui para a frente, então eu tenho que valorizar agora... mas eu sempre fui dedicada, assim... mais por conta da família mesmo... minha mãe sempre disse que conhecimento ninguém tira de você... acredito que eu sempre... que conhecimento é a coisa mais importante que a gente pode ter... então... eu sempre me dediquei para conhecer... (risos)

Segundo ela, o aprendizado escolar prévio só a preparou parcialmente para fazer a graduação – que parece estar mais voltada à prática, ao que tudo indica –, porque a “linha da escola é ser mais teórica do que prática”, o que diz entender – e até achar importante –,

pois “acredito que se você sabe a teoria você sabe fazer a prática, mas se você aprende a prática, você fica sem a sua base teórica... mas no geral, eu diria assim 90%... (risos)”. Dos conhecimentos do ensino básico, Paloma considera que

acho que do Ensino Médio o que me ajudou um pouco, talvez, foram as matérias específicas... mas não, assim, português... Talvez até um pouco português, acho que foi importante porque é a área, assim... né? Mas não que tenha... foi mais para o vestibular, eu acho. E o português, quanto à leitura, saber escrever, essas coisas... agora as outras matérias, relativas à minha área, não foram tão significativas. Principalmente porque na minha área o que é importante é o português em si, entendeu? A literatura, a gramática, acho que é isso.

Quando perguntei a Paloma se a dedicação dela aos estudos se reflete em outras áreas, como em relação a lazeres, recreação etc., ela afirmou que nunca foi “bitolada, nunca deixou de viver”, que “sempre quis conciliar”, “Tanto até, que eu achei óóóótimo [com muita ênfase] ter esse negócio da grade, de você poder escolher... quando eu entrei eu achei liiinndo [ainda enfática] (risos) Eu falei: ‘nossa!’... porque eu nunca abri mão do meu lazer...”. Esses importantes momentos de esparecimento dela variam desde “ficar sentada olhando para o nada e escutando música... tem que ter um momento de distração e bobeira...”, até sair “com os meus amigos, para conversar mesmo, jogar conversa fora... ir ao cinema, ao teatro também, a gente vai bastante... talvez para o litoral... ou simplesmente nos reunimos e conversamos na casa de alguém... uma coisa que eu gosto muito”. Esses amigos são do trabalho ou da faculdade, pois “houve um distanciamento com o pessoal lá do bairro”.

Quando questionada sobre o Inlusp e sobre as possibilidades dos alunos de escola pública terem condições adequadas às exigências da USP, Paloma afirmou:

Tem... desde que ele queira fazer isso. Foi o que eu disse. É... os professores não te colocam no colo, entendeu? Então não é brincadeira. Assim, né?, se você começa não consegue fazer porque é você, na verdade; o interesse é seu. Eu acho que se eles entram... a maioria das pessoas que entra aqui é porque realmente tem interesse, né? Então precisa ver se realmente eles colocaram na cabeça que é isso que eles querem, porque não é fácil, assim... o ritmo! Até você se acostumar a esse ritmo “você se vira”... entendeu, aqui é essa a maior dificuldade... se adaptar a essa dinâmica.

Paloma acha que poucos alunos vindos de escolas públicas conseguiriam ser bem sucedidos em uma universidade como a USP, menos pelas condições e mais pela vontade e mobilização pessoal. Se por um lado entende que atualmente há mais divulgação sobre o ensino superior – sobretudo pela expansão da rede privada –, considera que cada vez menos pessoas almejam ingressar na USP ou seguir carreira acadêmica.

hoje é mais... é... falado sobre universidade teve uma época que não era. Era uma coisa mais restrita. Hoje já tá mais escancarado. Até por conta das particulares, né. Então as pessoas já têm mais noção do que é fazer faculdade. Fazer faculdade tornou-se ter status uma coisa assim “eu vou ter status, vou fazer faculdade” (risos) Né? Eu vej... eu sinto assim. Então... talvez por conta disso, né?, por ter diversificado... de falar tanto de faculdade. Mas acho que... não são todas as pessoas que... antigamente acho que era mais... um sonho dourado estudar na USP (risos)... na universidade... essa coisa, assim, de seguir uma carreira acadêmica.

Acha que o ingresso no ensino superior se tornou uma questão de *status*, e aqueles que teriam real interesse se esforçariam – como ela fez – para entrar em uma boa universidade pública e, uma vez lá, fariam de tudo para aproveitar a oportunidade. Quando apresento a ela dados sobre rendimento escolar de alunos de instituições públicas de ensino superior que, uma vez ingressos via alguma ação afirmativa, tiveram seu desempenho acompanhado, tendo sido constatado rendimento acima da média, ela afirma:

Então, talvez... talvez sejam aquelas poucas pessoas que tenham interesse, que eu te disse, entendeu? Porque a grande maioria, pelo que eu penso... eh... não sei, pelo que eu ouço... virou essa questão de status, entende? Então... eu acho que esses poucos que entram são os poucos que têm interesse, são os poucos parecidos com o que eu fui, digamos assim. Que tinham objetivo e... que tinham de se dedicar aqui, porque se não tiver aqui eu não vou ter mais nada... acho que talvez seja por isso.

Pode-se pensar que Paloma tenha razão: as apostas de sua vida foram feitas na roleta da esfera escolar. Sua família, em franco processo de ascensão social, parece ter depositado nela os recursos financeiros que não detinha (ela só começou a trabalhar ao fim do ensino médio, quando já tinha uma formação profissional concluída, e com iniciativa própria de procurar o concurso e se inscrever), mas sobretudo os recursos emocionais vinculados às suas aspirações e suas auto-limitações que propiciaram o investimento nela, o ascetismo de que fala Bourdieu (1998, 2007). Desde cedo ela parece ter incorporado a

certeza de ser – ao, ao menos, pelo que se depreende de seu relato – uma aluna altamente dedicada (a ponto de se ver como “cdf”).

Concretizar essa aposta não era em nada romper com a família, mas sim a realização do projeto familiar de auto-superação; a longevidade escolar dela não trouxe ruptura com a família, com a qual ela vive e não pensa em “largar” (não cogitou nem tentar moradia estudantil no CRUSP, o que seria factível para estudante de cidade distante como ela), como também não houve nenhuma experiência de “sofrimento subjetivo” durante o curso, posto que encontrou “gente como ela” em um curso menos concorrido e pior classificado – dentro de uma hierarquia e um sistema de mútua influência de prestígio, dificuldade de acesso e possibilidades de ganhos que talvez faça com que Paloma, sem intenção, não goste da expansão do acesso ao ensino superior cuja limitação anterior seria causa de seu prestígio social – e mais poroso e propenso ao ingresso de estudantes de estratos mais baixos da população. Por outro lado, houve sim descontinuidades em relação aos amigos, vizinhos e colegas de outrora, rumo a uma constituição de relações mais propícias à realidade que Paloma construiu para si. Mas será que ela tinha mesmo fortes vínculos com eles? O conteúdo de suas falas não permite afirmar que a família tivesse uma estratégia de fechamento em si, face um possível entendimento sobre o que – e quem – seria aquele lugar, também o seu (mas, se possível, não dos filhos).

“Correr atrás” significa não só buscar aprender os conteúdos cobrados mas não aprendidos anteriormente, mas também aprender as regras do jogo jogado no ensino superior, algo que era desconhecido de sua família: a repetência causada pelo desconhecimento das regras que vigem a vida universitária poderia ter sido evitada. “Correr atrás” significa também ultrapassar os pais, pela própria vontade e aprovação deles.

2.2 RETRATO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MARIA AUGUSTA (TERAPIA OCUPACIONAL)

Maria Augusta, 23 anos à época da entrevista, apresentou-se sempre disposta em participar da pesquisa, desde nosso primeiro contato (foi localizada por uma ficha preenchida por ela em uma sala de estudo do departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da USP, situada no próprio campus Butantã da universidade); todavia, não foi fácil conseguir conversar com ela. Só na terceira tentativa, após ter desmarcado duas vezes, ela insistiu para ser acompanhada. Fiz então a entrevista com ela em companhia do seu namorado. Encontrei os dois em uma estação de metro próximo à casa da irmã dela e fomos à caça de algum lugar para sentar. Entrevistei-a em uma lanchonete de uma rede de *fast-food* na manhã de um sábado de agosto de 2009.

Conforme a mim relatado nesta conversa – com complementações e esclarecimentos de dúvidas realizadas posteriormente, via troca de mensagens e telefonemas – Maria Augusta nasceu em Curitiba e migrou com a família para o interior paulista (cidade de São Miguel Arcanjo, perto de Itapetininga) ainda criança. Nessa cidade estudou em escolas públicas até o ensino médio.

Seus avós maternos são imigrantes japoneses, alfabetizados na língua materna e com poucos conhecimentos sobre o alfabeto português (liam mal e escreviam muito pouco em nosso idioma). Eles eram agricultores em uma colônia japonesa dessa região do interior paulista. Já sobre os avós paternos, Maria Augusta hesitou bastante, mas afirmou – com certeza – que eram paranaenses, tendo trabalhado no comércio; achava que só tiveram educação básica:

Sobre a família do meu pai... olha, eu não sei muita coisa... mas meus avós, eles sabem ler e escrever bem. Mas... acho que eles não chegaram a fazer faculdade, trabalharam... meu avô trabalhou mais na área de comércio, vendo compra de móveis, mas acho que sem grande... sem ter feito nenhuma graduação... Minha avó também, acho que foi dona de casa e depois... vendedora... coisas assim...

O pai de Maria Augusta tem três irmãs (“a mais velha vai fazer 30... a outra... é um ano de diferença! Só entre... aí, deixa eu ver... Ó, vou fazer pelos anos que eu lembro: uma

nasceu em 80, a outra em 81, a outra em 84 e eu em 85. Porque entre a segunda e a terceira teve um aborto espontâneo da minha mãe... Então por isso que falhou(risos)... Senão ia ser igual!”), enquanto a mãe é caçula de uma fratria de seis irmãos; precisou enunciar os nomes de todos os tios e tias para chegar a estabelecer uma quantidade certa. Sua mãe foi para a capital paulista para fazer faculdade, se formou em Belas Artes, mas não chegou exercer nenhuma atividade remunerada ligada a esta formação. O pai fez um curso superior incompleto em contabilidade, mas adoeceu e a família teve que retornar para a cidade de São Miguel, onde o pai trabalhou como agricultor e a mãe como massagista e depois como atendente de um supermercado. Seus pais fizeram parte de uma religião – com a qual se envolveram de tal maneira que chegaram a viajar país afora, envolvidos em suas atividades; viajaram tanto que a pesquisada precisou confirmar com a família se a linhagem paterna era do Paraná mesmo, pois “Eles viajaram muito, então era muito confuso (risos)!” – que Maria Augusta define como “alternativa”, uma seita, da qual chegaram a ser, aliás, missionários:

Era um grupo que se chamava “Menino de Deus”, que atualmente é entendido como uma seita. Era um grupo de pessoas que moravam todos juntos, dividiam todas as coisas: uma coisa bem assim... super, super-alternativo. Aí rol... acho que rolava umas coisas erradas, tudo mais. Quando meu pai teve esse problema, ele chegou a... ir pra outra cidade, antes disso... de ir pregar na rua, em Belém do Pará; eles viajavam e pregavam. E aí, quando meu pai teve esse problema, ele foi expulso do grupo, porque tava endemoniado... essas coisas. Então, eu (inaudível) desde criança... quando a gente mudou pra São Miguel Archanjo meus pais levavam a gente no começo, na cidade, pra assistir os cultos... depois deu uma parada, minha mãe ficou brava. Minha terceira irmã nasceu em Belém do Pará, desde então eles nunca mais participaram desse grupo. Até porque acho que ele acabou, porque teve uma pressão nacional assim de revolta... contra o que acontecia lá dentro, acho que rolava umas coisas de... é... todo mundo é de todo mundo... eu não sei ao certo. Era... era um grupo que fugia do padrão da religião... até de hoje em dia. Então desde então eles saíram disso.

Além da adesão a este grupo, os pais de Maria Augusta também freqüentaram outras religiões com as filhas:

E acho que eles freqüentaram um templo budista por nossa causa – talvez, até – em São Miguel... uma igreja cristã, que eu não me lembro exatamente qual era, depois deu uma parada ... é...minha mãe ficou com raiva (inaudível)... mas quando eu era mais jovem, adolescente, eu era criança ainda... tinha um rapaz do bairro que ele ia numa igreja

(inaudível), filial de uma aqui em São Paulo, e ele convidava minha mãe e convidava a gente para ir num grupo tipo de juvenzinhos, então tinha acampamento, aí eu fui no acampamento dos jovens depois, aí eu sai, mas sempre eu estava envolvida. Quando eu saía era porque estava em... voltada para alguma coisa.

Maria Augusta é a caçula de quatro irmãs, quando cursou o ensino básico seus pais já estavam em São Miguel Arcanjo, onde a mãe era atendente de supermercado e o pai ajudava os avós. Embora diga ter poucas recordações deste período, lembra-se que sua mãe sempre incentivou a leitura, assim como os pais dela, como diz:

Minha mãe sempre estimulou a leitura de livro. É... eu não tenho uma boa memória do tempo da minha infância... pelo que minhas irmãs contam e tudo o mais, a gente sempre teve muito livro em casa... meus pais sempre estimularam muito isso. Meus avós também. Por eles serem... é... japoneses... não sei se é uma coisa da cultura, mas eles por terem passado por tudo isso, da imigração, e terem trabalhado na lavoura e verem como é sofrido, eles sempre estimularam os filhos a estudarem... Então, a maioria dos filhos dos meus avós são formados... têm ensino superior..

Maria Augusta afirma enfaticamente que a influência familiar foi decisiva na sua própria vida escolar, mas que esta influência teria sido originada para além de seus pais, vindo também dos avós e dos tios, altamente escolarizados: “também, acho que foi isso: dos meus pais e deles veio esta influência de estudar, ter que estudar para ser alguém na vida... essas coisas assim (risos)!”.

Os avós chegavam inclusive a assinar jornais em japonês, sempre abundantes na casa de Maria Augusta. Nela, entretanto, havia baixo consumo de jornais e revistas porque as condições financeiras eram precárias, como relata “Jornal e revista de assinar não. Tinha jornal de... da minha mãe pegar no trabalho – porque no trabalho dela sempre tem – e trazer para casa. A gente nunca teve muita grana, então era meio difícil. Meus avós sim, eles assinavam, mas era em japonês. Então... (risos)”. Sobre a influência da cultura estrangeira, ela contou que no bairro em que cresceu, uma colônia japonesa, havia uma “escola japonesa”, particular, onde ela poderia ter sido alfabetizada nessa língua também, mas isso não ocorreu, por requerer uma condição financeira que a família não tinha. Não aprendeu a língua em casa, tampouco; “Minha mãe, ela entende o japonês, mas não fala muito bem, não. Então já... já dos... dos meus tios... já começou a perder um pouquinho... acho que por

isso também não aprendi!”. Lembra-se de ter aprendido o alfabeto da sua língua materna em casa, com uma irmã que teria presença significativa em sua vida:

Lembro-me que minha irmã me ensinou o alfabeto em casa... a segunda irmã mais velha. Agora onde eu aprendi a ler e escrever mesmo eu não me lembro e minha mãe é tão avoada que acho que ela não lembra também (risos)! Mas se você quiser posso perguntar pra ela, pro meu pai ou para minhas irmãs.

Ela ingressou direto no ensino fundamental, em uma escola pública estadual – chamada Massanori Karazawa - da região, para a qual ia, geralmente, caminhando “Ahh... Andando rápido (ri) é quinze minutos. Acho que dá uns dois quilômetros, dois e meio, três quilômetros. Teve uma época que tinha perua da prefeitura, mas outra época não tinha... mas a gente ia andando mesmo”. Suas irmãs também estudaram nesta escola, mas, pela diferença de idade, saíram antes dela “é, ia junto e uma época que elas já passaram pro colegial e eu ia sozinha...”. Maria Augusta não fez pré-escola “porque meu aniversário é perto do Natal e... isso dava um problema de idade para a escola, então eu entrei com sete anos direto na primeira série”. Sobre essa escola lembra-se que:

a escola era bem do bairro da colônia Pinhal então tinha os japoneses, os filhos de japoneses... os japoneses são os donos da terra, em geral, meio assim... então os japoneses estudavam lá e também os trabalhadores... então era misturado. Pelo que me lembro era isso: era só o pessoal do bairro mesmo que estudava lá.

Maria Augusta recorda-se em pormenores desta escola: “o prédio até que era bom. Só não tinha quadra, a gente usava a quadra da associação de japoneses... era meio assim. Materiais a gente comprava, a biblioteca era péssima”. Todavia, faz uma análise sobre as mudanças ocorridas durante sua presença na mesma “no começo, quando eu era mais nova, eu acho que o ensino era melhor. Eles puxavam mais... depois eu acho que foi... não sei como tá hoje, né?”. Apesar dessa consideração, quando pára e reflete comparativamente em relação às duas escolas em que estudou naquela região, afirmou que “Eu acho que a escola do bairro era melhor que a da cidade, do colegial... porque tinha mais gente, era mais aluno por sala e... a escola lá de casa era pequena, bem pequena. Acho que só tinha duas turmas na oitava série e o resto era tudo uma turma só. É, pequena... só atendia o bairro mesmo”. Ela não disse não saber nada a respeito da formação dos professores desta época, mas sabia

que “os professores, eles não moravam no bairro. Acho que ou eles moravam na cidade, ou eles eram de Itapetininga. Mas acho que eles eram de São Miguel mesmo”.

Fez o Ensino Médio em uma escola também pública, chamada Nestor Fogaça, mas pequena, com poucos alunos. Teve uma vida cultural mais significativa quando adolescente, por meio de uma associação dos japoneses, da qual sua família sempre participou, que promovia passeios, idas ao cinema e onde “a gente ia... jogava vôlei. Fazia essas coisas assim. Tinha encontro de jovens, às vezes saía para ir no cinema. Mas mais quando adolescente”. Quando criança, com a família, fazia poucos passeios:

Tem um parque estadual, Carlos Botelho, lá, mas a gente quase nunca ia também, porque é longe. Um dos passeios que lembro é quando a gente ia visitar a minha vó, mas isso era muito raro também, no Paraná. Não tinha muito passeio, era brincar, na escola, voltar para casa e ajudara os pais no trabalho... era essa a rotina.

Maria Augusta encarava com naturalidade o trabalho que realizava quando criança, sempre associado à vida familiar e as necessidades de mão-de-obra da atividade agrícola desempenhada pelo grupo:

Eu trabalhava, ajudava desde quando eu vim pro interior... quando morava no Paraná não, porque não tinha nem o que ajudar, porque morava na cidade, então... Ah, eu acho que foi um trabalho que era possível a minha idade. Então, quando eu tinha uns sete, eu ajudava... a abrir plástico da uva, que a uva é encapada, né? Então tem que tá abrindo para arrumar... pra colocar em outro. Então, ficava abrindo plástico... ajudava a carpir quando era um pouco mais velha... tinha as tarefas de casa, porque minha mãe trabalhava fora e meu pai ficava em casa... então, a gente varria, a gente dividia, cada uma fazia uma coisa... essas coisas assim. As coisas mais complexas ficavam para as mais velhas e as mais simples ficavam para as menores. Então eu varria em volta da casa, coisas mais simples. Acho que para mim era normal... Assim, é... não tinha muita comparação, porque todo mundo vivia dessa forma lá no bairro... então acho que eu nunca questioneei essas coisas. Quando eu fiquei mais adolescente que... aí fica mais revoltado e você não tá a fim mesmo (risos)!

Quando recorda destas experiências, Maria Augusta afirma que nunca achou que “eu nunca.. é... achei que... eu tive menos experiência pela falta de coisas culturais e tudo o mais”. Ela afirma ter se apoiado muito nas leituras para desenvolver-se em muitos aspectos, inclusive no que diz respeito à cultura:

também porque a gente se apoiava muito nos livros, eu lia muito quando eu era jovem... então, tinha muito livro em casa, acho que era essa a minha... eu sempre fiz muito artesanato por conta... então, era assim que eu... ah, eu lembro que... que na escola, às vezes tinha concurso de poesia, tinha uns eventos mais culturais. Eu participei de um teatro, é... uma encenação... é... (inaudível) coisas de trabalho de escola. Coisas assim, mas bem simples. Coisas de escola do interior mesmo.

Além da pouca oferta de eventos culturais, Maria Augusta recorda que seu pai nunca a deixava sair para passeios independentes daqueles proporcionados pela família, como ir ao cinema; isso ocorreu quando ela ultrapassou os quinze anos.

Sobre a escola em que realizou o ensino fundamental, ela lembra-se de alguns professores, a professora Miriam (com quem teve aula na terceira e na quarta séries) e o professor Braz (da primeira série), que mantiveram uma postura de preocupação com os alunos: eles “defendiam a gente... (ri)...”. Defendiam-na da imensa cobrança parental.

Os pais eram presentes da sua vida escolar, em reuniões escolares, nas lições de casa, “eles cobravam bom desempenho”, porém essa cobrança tinha um caráter utilitarista, como afirma: “não de estudo por prazer, de conhecimento... acho que não era muito nesse sentido não” e avalia ainda essa participação dos pais: “iam conversar com as professoras, mandavam bolo... Essas coisas de pais... pais caxias assim”. Segunda ela, eram pais que viam os cadernos para ver se a lição estava lá, pronta e caprichada, não chegavam antes, para ajudar a fazer, como disse:

sempre foram em reunião, sempre queriam saber das notas, se tiravam notas boas. Meu pai sempre foi mais... até por conta do problema dele, ele sempre queria que a gente tirasse dez... Ele sempre foi muito duro, ele sempre ficou muito atrás disso assim... Eles cobravam bom desempenho. Mas, mais no sentido de cobrança do que de ajuda. Por exemplo: ah, você tem de decorar sua tabuada. Então vou tomar sua tabuada porque você tem de decorar. Entendeu, é isso! (risos).

Perguntada sobre a mudança para outra escola, mais longe, na “cidade” – “tinha de pegar ônibus, a gente andava o mesmo tanto, porque o ônibus só passava naquela avenida principal” - na passagem do ensino fundamental para o médio, Maria Augusta volta a trazer à tona o “Ó, minha memória é ruim, viu, não sei se muito boa para isso (risos)... mas acho que foi tranquilo”. Talvez esse esquecimento esteja mesmo atrelado ao não prestar atenção para algo que se considera, então, como desdobramento “natural”, pois “minhas irmãs já

estavam lá, só segui... não foi muita novidade, eu só fui seguindo o percurso das outras (risos)”.

Com relação às amizades nesta escola de Ensino Médio, que, por ficar na cidade concentrava estudantes de vários bairros, como ela e suas irmãs, Maria Augusta demonstra que não era uma jovem que transitava com facilidade por muitos grupos, procurando manter as amizades que já trazia do Ensino Fundamental, pessoas mais próximas de seu círculo familiar, comunitário. Ela diz:

Ah, a turma... bom... eu nunca fui de fazer muita amizade, assim... Então até a oitava eu tinha um grupinho que eu me entendia melhor, algumas pessoas foram para lá, outras não... mas eu tentei manter os amigos que eu tinha antes. Então, mesmo o pessoal mais velho que eu conhecia, que era também da associação de japoneses... foi meio assim: conhecia pessoas novas, mas nada... assim”.

Recorda que os alunos desta escola eram oriundos de vários bairros, a cidade tinha apenas duas escolas estaduais para atender à demanda de alunos neste nível escolar: “a cidade tem vários bairros. Então cada bairro tem... não sei se a região... tem uma escola de referência... as pessoas vão pra o que era mais próxima... e aí, é assim, tinham duas – não sei se tem mais, ainda, acho que ainda só tem duas – duas escolas que davam ensino do colegial para gente, na cidade”. Para ela, “então as pessoas se dividiam entre essa Nestor Fogaça que eu ia e a outra. Então vinha gente de vários bairros. Tinha alguns poucos que moravam na cidade e outros tantos que vinham de ônibus, vinham dos bairros mesmo”.

A estudante pesquisada avaliou os professores que teve neste momento como sendo piores que os da escola fundamental “Os professores eram ruins. Muito ruins no colégio”. Ainda sobre os colegas, Maria Augusta considera que tinham mais dificuldades de aprendizagem que aqueles da escola do bairro:

o pessoal da minha sala era tranquilo... não era muito bagunceira a sala... o pessoal era... mais fraco que o pessoal do ensino fundamental... eram assim... acho que já era uma fase da educação que o negócio já tava meio capengando... vai passando... o pessoal só estudava para conseguir passar e só.

Nessa época, Maria Augusta lia bastante, por influência de seus tios, que moravam e estudavam em São Paulo; nas férias, eles sempre “iam passar as férias lá com meus

primos... na casa dos meus avós que é do ladinho”, nestes períodos eles levavam livros, enciclopédias, e, assim, representaram uma importante referência de estudo para ela, pois a incentivavam: “eles herdaram essa coisa dos meus avós de não..., tem de estudar, tem de se esforçar, senão você não vai conseguir”. Mais uma vez, ela tende a naturalizar essa relação, que não era de cobrança em um sentido “forçar a barra”, mas de influenciar, incentivar: “Então, isso sim... Fala então como é que tá a escola, essas coisas de tio... mas nada muito... ficar em cima... normal...”.

Maria Augusta, ainda neste sentido, aponta que a universidade não estava fora de seu horizonte, pois alguns de seus tios estudaram Engenharia na Universidade de São Paulo, entre outros que tinham também estudado:

Eles todos tinham feito faculdade, né? Para mim era meio natural... normal. Porque um fez engenharia na Poli... dois fizeram engenharia na Poli da USP... a outra fez faculdade de Educação... duas fizeram faculdade de Educação... um só que se mudou para o Japão e não fez graduação... Teve outra vid... teve outro perfil. Então, era normal, fazer faculdade...

Da mesma forma, suas irmãs, as quais também fizeram ensino superior. Ela não estudou com as irmãs, devido à diferença de idade, mas teve no percurso e na ajuda delas, um abre-alas importante, um pioneirismo desbravador. “Eu não vivenciei o Ensino Médio com as minhas duas irmãs mais velhas. Só com a terceira”. Maria Augusta, comparando com elas sua própria trajetória, percebe que a trajetória delas foi mais demorada e difícil:

Demorou pra elas entrarem. É... elas foi mais difícil. A minha irmã mais velha ficou um tempo... um tempo... na época que minha mãe... ela era atendente de supermercado antes e virou secretária. Aí ela começou a trabalhar de atendente no supermercado, a minha irmã mais velha. Ela ficou um tempo trabalhando lá... ela fez curso de informática, é... meus pais investiram mais na mais velha, né? Pra... em uma ordem cronológica... então, ela fez curso de informática, fez cursinho pago... que ela pagava, na cidade... com alguma bolsa, não sei... mas acho que não era total. E daí que ela conseguiu: ela passou na Faculdade de Educação, na USP. Agora a minha... a segunda... ela... ela teve uma briga em casa... com as coisas de casa... ela foi morar com uma prima em Itapetininga... que é uma cidade próxima. Ajudava minha prima em um curso de informática que ela tinha... trabalhava com ela, pagava cursinho em Itapetininga... ela tentou várias vezes, vários vestibulares... é... é... e agora eu não lembro se ela passou na faculdade primeiro, ou se ela mudou para São Paulo e conseguiu emprego na Livraria Cultura... e aí começou a

pagar a faculdade, mas ela pagou a faculdade.... na UniSantana, jornalismo. Fez e terminou... ela foi a única que teve de bancar mesmo a faculdade.

As irmãs, ao virem para São Paulo, iam morando com um tio – o “pioneiro” delas, o que já tinha estudado na USP – que já vivia aqui, que “acolheu a gente”. Inclusive a própria Maria Augusta viveu com ele. Assim como os tios que “É... eles já eram formados... já trabalhavam. Eu tinha idéia que... eles consegu... Eu sabia assim, que eles tinham se esforçado muito e que tinham conseguido”, a irmã mais velha de Maria Augusta “também: se esforçou muito e conseguiu. Foi assim, tudo na base do esforço (risos)!”.

Maria Augusta faz uma observação sobre a interferência do modelo predominante dos vestibulares das universidades públicas no destino dessa irmã que precisou pagar para estudar: “ela foi a única que teve de bancar mesmo a faculdade, porque... ela é inteligente, mas ela... o tempo dela é mais lento, assim... ela não consegue responder tudo... todas as questões assim de cara, né? Porque vestibular é um pouco isso...”.

Assim, uma irmã, aquela que a ensinara a ler, fez faculdade de Pedagogia, na mesma universidade, a segunda fazendo jornalismo na UniSantana e a terceira irmã fazendo Psicologia na Unesp. Assim, elas, as irmãs, pouco a pouco passaram a ir para São Paulo, buscando oportunidades de trabalho e estudo, como ocorreu com uma delas que trabalhou para pagar seu curso de graduação em Jornalismo, na UniSantana, por não ter conseguido ingressar numa pública. Isso aumentou o campo de possíveis para ela: “Tava no horizonte, não sabia se eu ia conseguir, mas quando eu vi que as minhas irmãs foram conseguindo, eu falei: “ah, vamo tentar né? De repente eu consigo”. Então eu me esforcei bastante e fui também”.

Assim, cedo Maria Augusta tinha formado para si mesma um projeto de vida atrelado à realização de um curso superior, mas, antes, tinha uma certeza: “assim... eu queria... eu não queria morar no sítio. Acho que isso foi uma das primeiras coisas que eu decidi na vida. Porque a vida de agricultor é muito difícil; uma época tem, outra época não tem... porque chove, porque... ou não chove...”.

Apoiada nesse o desejo de não continuar no sítio, reproduzindo a vida de difícil de agricultora, Maria Augusta começou a buscar um horizonte profissional ainda no final do Ensino Médio. Diz que o trabalho com a agricultura:

é o suficiente para se manter, mas é muito sofrido. É um trabalho que às vezes trabalha o ano inteiro para chegar no final do ano dar aquela chuvarada e estragar tudo. E eu decidi que não queria isso para mim. Então, eu fui procurar alguma coisa que... que... que eu achasse que eu gostava. Meus pais sempre deram abertura, assim... Nunca acreditaram muito que a gente ia passar, mas... deixavam a gente tentar, pelo menos. Aí... eu gostava muito dos meus avós, né. Então, eu acompanhei quando eles ficaram doentes... e tudo mais... Então, eu queria trabalhar na área de idosos. E primeiro eu decidi isso também.

Decidiu então que gostaria de atuar na área da saúde, com idosos, entretanto, nessa época conhecia apenas os cursos de enfermagem e medicina, tendo prestado o primeiro na USP, na época em que concluía o Ensino Médio, motivada pela idéia de “tentar, experimentar, ver como é que funciona”. Por três pontos não passou na primeira fase, o que a animou. Por intermédio das irmãs, que descobriram o curso preparatório para o vestibular e, além disso, a inscreveram com os documentos por ela enviados pelo correio, se matriculou no cursinho MedEnsina, “oficializando” sua vinda a São Paulo, iniciada com a estadia na casa do tia, quando prestou o vestibular para enfermagem no ano anterior; ela ficou o ano seguinte à conclusão do Ensino Médio “Ajudando meus pais, eu acho. Eu acho que foi por isso, eu não lembro direito. Se for muito importante eu pergunto para minha mãe, acho que ela lembra melhor: eu tenho problema de memória (risos)”.

Prestou Medicina na USP e na Unesp, mas não foi bem sucedida; apesar de ter passado na primeira fase da USP, não conseguiu fazer a prova dissertativa a contento. Esse fato a fez repensar a medicina como uma opção que não a agradava. Entrou em crise, pois achava as pessoas que fazia medicina “chatas”; conforme relatou:

Eu tentei enfermagem dessa vez, aí depois, no outro ano, que eu fiz o MedEnsina eu tentei medicina na USP, na Unesp... acho que só! E aí foi aquele auê, né, não deu certo. Eu até fui bem na primeira fase, mas o cursinho MedEnsina na época era o primeiro ano que eles faziam inteiro... eles tiveram uma experiência de três meses no outro ano, o ano anterior, e nesse ano foi o primeiro que foi uma ano. Eles eram bons, mas em múltipla escolha e na parte dissertativa... Então, eu fui muito mal na parte dissertativa. Aí eu comecei a pensar que eu não ia agüentar fazer medicina. Começa que eu nunca gostei de médico: sempre achei eles uns... estúpidos (risos). Então, aí... eu vou faz... eu queria fazer seis anos para depois fazer medicina alternativa... eu falei “gente, eu vou fazer seis anos... convivendo com... essas pessoas superchatas... eu não vou agüentar (risos)!”

Foi então fazer uma orientação vocacional gratuita no Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), “no segundo ano do cursinho, no começo do segundo ano do cursinho. E... aí que eu... tem psicólogo... eles te... explicam... folhee o Guia de Profissões... foi mais, mais essa oportunidade que eu tive”. Esta oportunidade lhe possibilitou uma maior clareza acerca das possibilidades na área da saúde

E aí ficou três opções: (inaudível), serviço social e TO. TO eu não conhecia, serviço social eu fazia alguma idéia. Aí eu fui conhecer uma terapeuta ocupacional que minha prima que é fonoaudióloga conhecia. Então eu fui, visitei o trabalho dela e achei que... que eu ia agüentar melhor. E também, eu sempre gostei de estudar... a questão do artesanato, das atividades... é uma coisa que é instrumento dessa profissão... então eu achei que “ah, pra que ficar... me matando, fazendo seis anos com um monte de gente que eu não vou gostar...”, então pelo menos eu faço uma coisa que eu... vou ter mais prazer.

Maria Augusta, que nestes dois anos seguia vivendo com a irmã mais velha na casa do tio, somente prestou vestibular em universidade pública, pois sabia que não poderia pagar um curso privado. Quando prestou Terapia Ocupacional tentou a USP e a UFSCAR, “porque eu sabia que eram locais que tinha bolsa moradia e bolsa porque eu não ia conseguir... é integral o curso de TO, né?”. Fez cursinho por dois anos até conseguir ingressar na USP. Entretanto, quando perguntada se a restrição financeira foi a única variável levada em conta na hora de decidir, Maria Augusta, que acompanhava de perto a vida universitária das irmãs, sobretudo da mais velha, com quem morava e com a qual sempre conversava sobre o assunto, afirma: “É... acho que sim...que a qualidade do curso interferiu também, né. Porque eu pensei: ‘ah, minha irmã passou na USP, eu posso tentar pelo menos, né... depois eu vejo, se não der...’. Acho que o mesmo caminho que minha segunda irmã fez: tentou pública, não deu... foi pra particular. Então, eu tentei a pública primeiro”.

Sobre o curso superior das irmãs, Maria Augusta considerou:

Minha irmã mais velha sempre gostou de criança. Então, ela queria... acho mais por conta disso. Ela se identificou mais... ela trabalhava e estudava, porque era noturno... o curso dela, então dava pra trabalhar. O que eu acompanhei, assim, é que foi muito corrido, mas... ela nunca... até aquele momento... teve muito estresses assim, com a profissão. E a minha irmã também, foi tranquilo, eu acho... gostava, sempre esforço... porque a

faculdade era muito puxada e... foi isso que eu consegui acompanhar delas...

Já aluna do curso de Terapia Ocupacional, Maria Augusta passou por uma crise inicial, chegando a tentar uma transferência para o curso de Ciências Sociais, “achei que fosse sentir falta das pessoas, de atender as pessoas e não fui”. Explica que a crise aconteceu porque:

a universidade é muito chata, né? Os dois primeiros anos você estuda um monte de coisa que não tem nada a ver. E... eu fiz o primeiro ano de medicina na TO, praticamente; porque a grade horária é quase a mesma e... tem anatomia e... e era tudo muito puxado e eu não estava gostando... Decorar um monte de nome... e... acho que eu sempre fui mais crítica e eu comecei a gostar de uns textos que minhas professoras começaram a passar, acho que era mais da sociologia, das ciências políticas... também me envolvi com o movimento estudantil... então, teve uma época que foi... que comecei a questionar até o sentido da profissão, né? É... se a profissão era... era algo que ia efetivamente mudar alguma coisa... porque tá dentro de uma lógica do sistema capitalista... e tudo mais... essas crises todas depois que entra no movimento estudantil...

Mas deu continuidade ao curso. Para se manter em São Paulo, Maria Augusta contou com o apoio de seus irmãos e irmãs:

Minhas irmãs me ajudavam: cada uma dava um pouquinho. Meus pais nunca tinham condições de manter a gente. Então, elas que me ajudavam. Porque as três já estavam trabalhando e já estavam na faculdade. Então, dava um pouquinho cada uma e já dava pra eu me manter, pagar condução... e tudo mais. Eu me alimentava na casa do meu tio, então era tudo assim... bem o mínimo do mínimo! E... aí... o que mais... E.. eu cheguei a traba... a fazer um bico, né? Eu trabalhei de... na casa de um conhecido da minha prima de... fazendo... mandando e-mail, cadastrando pessoas... Trabalhei numa papelaria... sempre assim no final... no final do ano, que tinha mais alguma coisa pra fazer. Trabalhei de garçonne... mas isso mais quando eu entrei na faculdade. Quando eu tava no cursinho, eu foquei no cursinho. Minhas irmãs me bancavam e... eu fui. Quando eu passei eu tive que... dar um jeito. No começo elas ajudavam, porque não tinha bolsa moradia... você tá na USP, você sabe que demora... então... Minha irmã morava no CRUSP... e aí... quando eu passei, eu fiquei no quarto dela, como hóspede irregular. Até sair. Quando saiu... ela praticamente não ficava lá... então... eu dei uma pressionada, eu falei: “ó, eu vou precisar de um quarto, acho que é melhor eu ficar aqui. Você não quer... né”... Porque não... ela não ficava lá! Então ela saiu... como eu consegui a vaga, eu fiquei com quem ela já conhecia.

A oportunidade de morar no CRUSP – o que fez durante todos os anos do curso, até o começo de 2009, depois da conclusão do curso de graduação, quando voltou a morar com a irmã – foi essencial a Maria Augusta, pois como o curso escolhido por ela era integral, necessitava da assistência da universidade para se manter:

pra mim era... era o que eu precisava, foi essencial. Porque... ficar no meu tio era complicado, né. Porque tinha uma série de problemas... Ele morava em Campo Limpo... e depois mudou para Taboão da Serra, mas eu não peguei essa parte de Taboão de Serra, eu já tinha mudado pro CRUSP. Dava, dava pra ir, tinha de pegar condução e tal. Mas... morar no CRUSP era bom porque não precisava acordar tão cedo, não precisa pegar condução e economiza, né. Pra mim era... era o que eu precisava, foi essencial. Se não tivesse... até a escolha de USP e Ufscar foi por causa que eu sabia que tinha bolsa moradia, tinha bolsa... tinha outras bolsas... eu não prestei Unesp porque eu sabia que...

Assim, a possibilidade de usufruir da estrutura de assistência social oferecida pela USP foi crucial para a permanência e, por consequência, para a formação de Maria Augusta. Com a “crise” com o curso escolhido somando-se à dificuldade financeira, talvez fosse difícil concluí-lo. De acordo com o relato ela viveu de bolsa:

Eu tive Bolsa-Trabalho, bolsa alimentação... eu vivi de bolsa. Bolsa moradia, bolsa alimentação no primeiro ano. Bolsa-Trabalho saiu, acho, só no segundo. Foi aí que eu desmamei das minhas irmãs. No primeiro eu fiquei fazendo esses bicos aí... fiquei entregando panfleto nas ruas, fiz um monte de coisa... E aí eu fiz a Bolsa-Trabalho... um ano e meio... mais ou menos... porque... na época que... teve greve, então... era um ano, mas prorrogou. E depois da Bolsa-Trabalho, minha supervisora da Bolsa-Trabalho ofereceu o Ensinar com Pesquisa; e eu entrei no Ensinar com Pesquisa por dois anos.

As bolsas, ainda e por outro lado, possibilitaram a ela contato com o campo profissional, via Bolsa Trabalho acompanhou uma professora da área de Gerontologia em pesquisa e intervenção. Maria Augusta a assessorava em diversos aspectos, como por exemplo, quando havia uma oficina de memória na Saúde Pública, “fazia tudo o que era necessário: montava slide, fazia pesquisa, lia, ia buscar texto na biblioteca”. Anteriormente Maria Augusta já havia atuado na área de gerontologia, quando estagiou voluntariamente em uma casa de repouso no primeiro ano da faculdade. No projeto “Ensinar com

Pesquisa”, manteve-se com a mesma professora, seguindo a mesma linha teórica, de seu interesse:

Eu poderia ter escolhido outras vagas, mas eu preferi ficar com ela porque era na área de idosos e eu sabia que... não era por QI. Por isso que eu investi mesmo. Porque eu sabia que ela ia seguir os critérios da bolsa, que eles orientam – não é que aconteça... mas eles orientam que seja por seleção sócio-econômica... e... pelo perfil e tudo mais...(...) Então eu fiz um ano... como Ensinar com Pesquisa e o outro ano do Ensinar com Pesquisa eu fiz como monografia. Fazer junto... eu não ia dar conta de... eu precisava da bolsa e precisava fazer a mono e não ia dar conta de fazer tudo ao mesmo tempo.

Maria Augusta manteve-se nesse projeto até o final da graduação. Participou também de grupo de pesquisa, independente das bolsas:

eu participei de um grupo autônomo, assim... Que não era financiado, né? Um grupo autônomo de uma professora da Terapia Ocupacional... porque ela queria pesquisa o ensino do SUS no curso de TO... também era parecido com o ensinar com pesquisa que eu fazia, mas não tinha nada a ver. E eu até que gostei dessa parte do ensino...então...e também do SUS, por conta do movimento estudantil... por conta do tema sobre o SUS, porque eu sei como era importante... que... o Maluf e tudo o mais... Então, eu enveredei por isso também. Era ela e... acho que... variou assim... porque as pessoas saíram... e mais quatro ou cinco pessoas. Então a gente se reunia e lia os textos... pensava no trabalho, sobre a pesquisa também... trabalhava... era um grupo de pesquisa, autônomo.

Ao comentar o próprio rendimento escolar na universidade, Maria Augusta afirma ser “muito exigente comigo mesma. Meu rendimento... ah, acho que eu daria uns 70%. Porque eu tinha bolsa, era integral, e eu não dava conta de ler todos os textos”. Aqui se delineia uma das grandes dificuldades – percebidas pela própria, inclusive – de Maria Augusta no curso superior: leitura e escrita. Sobre a compreensão dos textos cuja leitura era solicitada no curso, ela afirma: “Eu li... dava até pra ler, mas... você nunca consegue pegar tudo e ler de uma semana pra outra... Impossível, né?... Não dá pra... se apropriar de tudo... Mas, em geral, eu levei bem”.

Essa postura, no entanto, não foi a mesma de toda sua vida escolar. Sempre se destacou nas turmas de ensino fundamental, mas diz que estudava por obrigação: “eu tinha que tirar dez. Se eu tirasse sete eu chorava, as professoras ficavam tristes e... ficava

desesperada, né? Porque cê sabe que se chegasse em casa ia levar uma... Então eu estudava por obrigação...”. Além disso, tinha de se haver com o terreno outrora arado pelas irmãs:

As minhas irmãs sempre foram as melhores da turma. Na minha turma especificamente, tinham pessoas muito boas... fora eu, tinha mais uns quatro, assim... que eram bons mesmo, sabe? É, na minha turma do fundamental. Eu sempre fiquei com a mesma turma até a oitava... então... sempre foi... essa turminha... éramos em cinco, então, né... que éramos os mais... sempre foi isso: dez, nove. Sempre foi a mais alta da... da turma. Mas era eu com mais outras pessoas... Ainda tem... tenho contato com um deles sim, mas... não muito, porque ele... ele foi estudar na ESALQ, então a gente perde um pouco, né? E ele não era muito meu amigo. O outro, eu encontrei com ele... em São Paulo e... mas depois perdi... também, não... Mas o Daniel foi para a Esalq, ele passou direto, assim, em agronomia: ele é superinteligente. Ele estudou comigo também, no colegial uma parte, acho... A outra, tá fazendo uma faculdade em Itapetininga mais na área de... ou em Sorocaba? Em Sorocaba na área de moda... uma coisa mais alternativa, assim.. A outra também está fazendo faculdade em não sei o quê. Eles não eram muito meus amigos; eles eram estudiosos, mas nunca fui muito chegada... assim... E o outro eu não sei se está fazendo faculdade. Na escola eu não andava com eles, eu tinha outra turma! Não os estudiosos... eu não gostava muit... só o Daniel. O Daniel era tranquilo, eu conversava com ele... o Thiago também. Eu me dava melhor com os meninos, que eram tranquilos; as meninas eram muito cheias de frescura. Aí... eu tinha outra turma; a minha turma nem era estudiosa... estudava mas... pessoas simples, né... teve outra formação: os pais trabalhadores na roça... então... por mais que as pessoas se esforcem acho que não... eu tive outro percurso, né. Meus pais fizeram faculdade... meu pai fez incompleta, mas teve... acho que isso muda muito... eles provavelmente nunca tiveram acesso à leitura e tudo o mais... então eles estudavam, mas... não eram lá grandes notas, assim... No Ensino Médio, isso mudou porque mudou a turma, porque o pessoal... foi pra outra turma... pra outras escolas.... mas eu também nunca fui das mais estudiosas, não. Tinha uma das meninas era bem esforçada, japonesa, esforçada... estudava... agora os outros não...

No ensino médio, Maria Augusta diz que seu rendimento caiu um pouco, mudou sua postura com relação à família e a escola: “eu não tava mais a fim. Tava brava com meu pai e não quis mais saber das coisas. Mas eu mantinha assim: nove, dez, oito... que seja, assim. O... a única nota vermelha que eu tirei foi em matemática... eu fiquei triste...”. Na faculdade mudou novamente de postura, mas no sentido de que a cobrança vinha dela mesma, relacionada tanto ao seu próprio desempenho quanto ao seu próprio sustento na universidade:

Na faculdade, eu tirei uma vermelha... em matéria da psicologia, mas porque foi muita sacanagem. O professor falou que a gente ia fazer a prova com consulta... que era tranquilo, que era só pra dar uma lidinha no texto e tudo o mais. Fiz isso! Chegou e ele queria que tivesse decorado o livro! E eu não tinha! Aí eu tirei nota vermelha. Aí eu fiquei mal, fiquei triste... aí eu fiz... substituí... substitutiva... Aí eu falei: “tá, já sei”: decorei o livro e tirei dez! (risos) Porque eu não podia tirar muita nota vermelha também. Porque no... na faculdade tem a pressão do... do... das notas, né? Eu sabia que... você não ia perder a bolsa moradia por qualquer coisa, né? Mas, é, como eu dependia da minha nota pra conseguir bolsa de iniciação, eu sempre fui muito dura comigo. Então, eu tinha porque eu precisava me manter; não dava pra eu ficar dependendo das minhas irmãs. Então, eu precisava mostrar que era boa pra eu conseguir bolsa de iniciação, né?

Assim Maria Augusta afirma que – mesmo enfrentando dificuldades – sempre tentou manter seu “histórico o mais limpo possível”: “Estudando, não dormindo à noite, às vezes... Ah, esse jeito que todo mundo acaba... mesmo os que não estudam, acabam tendo que fazer pra conseguir... é inevitável!”. Maria Augusta traça o perfil dos alunos de TO com base nas próprias exigências do curso, da própria a nota de corte, como afirma:

quem passou já é mais ágil, né?, já tem uma cabeça mais rápida. Algumas pessoas se esforçavam mais, igual no colégio, assim. Tem um, dois, três, quatro que se matam pra ir bem; e outros que vão levando... não dormem um dia antes da prova... É esse o perfil, assim, do pessoal da sala.

Maria Augusta, levando em consideração que ficou dois anos fazendo curso preparatório para o vestibular, avalia seu rendimento com relação ao restante da turma considerando o período despendido para realização do seu curso firma: “eu não tô muito fora da média assim do pessoal, né? Eu me formei em quatro anos, tem gente que se forma em cinco. Então... nada assim muito preocupante.” Mas também observa que teve um problema estrutural com o qual precisou lidar: a produção de textos exigidos na academia. Como narrou:

Depende muito. Na faculdade as coisas mudam muito de figura, né? É... depende do professor, depende se ele... vai com a tua cara, se ele gosta do que você escreveu... às vezes... eu tinha mui... eu sempre tive muito problema de... dissertação. Por conta da... da formação que eu tive, né? De não ter que escrever muito, as provas do colégio é pergunta e resposta; nunca tem que elaborar alguma coisa. E na TO, as provas no geral são dissertativas; então, você tem que defender... você tem que... ter outra lógica de... de expressão, né? É tudo mais racional na faculdade, você tem que provar e.. e argumentar. E eu tinha muito problema de

redação, sempre. Então, pra mim, no começo foi muito difícil. E as nossas professoras são muito duras: elas querem o melhor, que você seja o melhor e tem que escrever bem, se não escrever bem... vai mal. E elas até exigiam muito da gente no primeiros anos, né? Mas, eu sabia assim... eu tive que me esforçar muito pra conseguir ir... porque uns vão, né? Você percebia que as pessoas que tinham feito escola particular, que tinham uma vida mais... mais tranqüila em relação a dinheiro, elas tinham mais tranqüilidade de... fazer essa parte de redação. Então eu tive que correr atrás.

A sua auto-determinação e capacidade de se reconstruir estiveram aqui presentes, com relação modo pelo qual tentou encontrar solução aos problemas com ao domínio da escrita. Maria Augusta vivenciou esta dificuldade logo no começo do curso, “Foi no Primeiro ou segundo, não lembro direito? Acho que no primeiro não tinha muita aula de TO... aquela coisa... Anatomia, (inaudível) bioquímica etc. No segundo semestre do segundo ano começou a... a ficar mais... difícil”. Ela tentou saná-lo recorrendo a “Olha, eu corri atrás de um curso da ECA que eles tinham de dissertação. Não consegui, porque não tinha vaga (brava)”, mas não conseguiu vaga, “Então, eu corri atrás disso, mas não consegui... liguei, tentei conversar, mas não deu certo. Foi na raça mesmo! Teve que ser na raça”. Então a estratégia adotada por ela foi buscar apoio nos colegas de curso, como suporte que precisava na superação dessas barreiras:

Eu ia fazendo as provas... e tentando melhorar cada vez mais, porque elas também davam trabalhos, além das provas. Então, geralmente tem um trabalho, dois... dois trabalhos e a prova. Então, pela nota, eu... ah, eu... teve uma época que... uma professora deu uma dura muito feia em mim... de... marcar, “aqui, ó, isso você não pode fazer”... elas são muito exigentes! Aí eu comecei a pedir ajuda para os meus colegas, que eram mais próximos e que eu percebia que tinham mais capacidade de fazer esse tipo de... de texto. Então, eu pedi ajuda pra eles, mandava pra eles, antes de entregar para o professor, para eles lerem e corrigirem e mandarem pra mim. Eu fiz isso um tempo, até que uma época eu peguei... o jeito... mas aí eu tive que pegar o jeito. Foi com a ajuda deles. Eles também me mandavam... Eles me corrigiam mais na parte estrutural, e eu corrigia mais na parte do sentido... do... do... conteúdo, do conceito.

Como observa Maria Augusta, o curso impunha algumas outras questões mais específicas, mais relacionadas à área de saúde que, para ela, também representavam mais dificuldades:

Olha, no primeiro ano foi o problema da decoreba, de ter que decorar uma série de coisas, o primeiro ano é bem biológico, biológico como se

diz... ah... decorar nome de osso, decorar nome de substância química, e foi difícil, por que eu não sou boa em decorar...aí tem que correr atrás... nos outros anos foi mais o volume de coisas que eu tinha que estudar, é muita coisa, tinha que ler um capítulo por outro, num semestre tive que ler um livro inteiro de anatomia...

Uma outra dificuldade, ainda, era o acesso aos materiais didáticos; “Comprar livro pouquíssimo, quase nenhum, não tinha dinheiro...”. Sobre essa dificuldade financeira se sobrepunha um aspecto estrutural da universidade: a baixa quantidade de livros existentes nas bibliotecas:

tudo isso, comprar livro, era assim ... eles passavam a bibliografia e você tinha que se virar, se você conseguisse vencer a guerra de pegar o pouco livro que tinha na biblioteca, você conseguia, eles não tavam nem aí, mandava comprar os livros que eles publicavam as vezes, ninguém comprava, se um comprava o resto tirava xerox , mas, em geral, pelo menos na TO, o principal deixava na Xerox, na Educação, na Ciências Sociais que eu fiz uma disciplina para TO de ouvinte, não consegui terminar... eu tive que me organizar por que, principalmente na área de biológicas era muito pouco livro, então eu tentava quando dava, quando não dava eu estudava outra coisa, era assim... anatomia por exemplo, tinha capítulo que eu xerocava, aí teve uma época que eu vi que não ia adiantar por que era o livro inteiro, então eu emprestava, estudava em casa, tirava xerox do que eu precisava, era assim, medida econômica...

Quanto ao seu interesse, suas identificações por temas e áreas de estudo, Maria Augusta diz gostar da área de ética: “Eu sempre gostei muito do tema da ética, da questão da ética, acho que me ajudou a conseguir passar o processo de graduação de uma forma mais sustentável...”. Além disto, Maria Augusta considera que a organização do curso de TO possibilitou a ela entrar em contato com uma perspectiva de mundo mais crítica. Como analisa:

a... o eixo de TO também me ajudaram bastante por que a TO é uma profissão, pelo menos o curso da USP tem um... é muito critico né.. eles usam bastante interlocutor da psicologia, da filosofia, da antropologia, então foi ... mesmo dentro do curso eu consegui ter uma visão mais crítica do funcionamento do mundo, da pessoa que vive dentro da sociedade...das pressões que a pessoa sofre, do contexto, não só pega e aprender (inaudível), aprender não sei o que.. então entender criticamente .. consegui analisar criticamente bastante coisa...

Assim, a questão da ética e a área dos idosos:

olha, o tema que eu mais me interessei, que gostei mais foi a questão do ensino, a questão da ética e a parte de idosos, mas não uma coisa que, que interessa mas não é algo que eu possuo muitos textos, e coisa do tipo... agora uma disciplina específica.... eu sou uma pessoa que me dedico em tudo, mesmo uma coisa que eu não gosto eu me dedico para ter que não ver mais na minha vida, então não tem uma específica.... o eixo que eu mais me identifiquei foi a questão do ensino, da ética e de idosos, de envelhecimento mais para o final...

Esse gosto pelo pensamento crítico, que Maria Augusta acreditava carregar consigo, pôde ter vazão, ainda, na participação ativa do movimento estudantil:

Tinha uma veterana minha, que ela era muito bitolada - e eu só percebi isso depois- no movimento estudantil... eu já tinha assim essa formação mais crítica de muito cedo – desde que eu me conheço por gente eu sou assim; não se por causa do meu pai, que eu tive que me virar, e... Então, eu já tinha, um pensa... é assim... irritada com os médicos, eu pensava “não, não é certo fazer isso”, coisas do tipo... então, já era um pensamento mais crítico. Então, eu fui pegando universidade, na calourada unificada - ah... a medicina participa, né... a TO, por parte da Me... da Faculdade de Medicina – então... é... tinha uma programação totalmente outra, né, na calourada... a gente participava, mas não participava... então, eu peguei uns panfletos, fui com umas meninas pruns lugares, conhecer... explorar um pouco, né... E aí, eu fui entrando em contato... o movimento estudantil sempre aparece - na época aparecia mais – e eu fui conhecendo as pessoas... E aí calhou que essa veterana era meio doidinha em movimento estudantil... e acho que eu participei... do DCE... acho que já no segundo ano da faculdade... Eu participava das discussões, tinha um grupo que eu me aproximava mais e no segundo ano a gente tentou de novo, só que aí rompeu... Fui eleita, fiquei um ano, fiquei brava com um monte de coisa... Eu e - é... não sei se você acompanhou – “Educação pela Pedra”, foi a gestão “Educação pela Pedra”... Aí, meu grupo que eu tinha mais afinidade, a gente rompeu porque a gente só trabalhava e... outras questões políticas que tinha divergências - que eu não entro mais neste assunto - mas outras questões práticas mesmo, do cotidiano do movimento eu não gostei... de um... justamente daquele grupo. Então a gente rompeu e tentou sozinho e a gente acabou perdendo. E aí venceu o pessoal que era mais ligado ao PT. E aí... nessa que eu desencanei do movimento estudantil, as pessoas passam por cima mesmo, sabe? As pessoas não estão pelo ideal, pelo... pelo... tão pelo poder. E... foi minha veterana mesmo... e eu rompi e... só fiquei no movimento mais só... só no departamento, lá do curso, mesmo: coisas que o curso mais precisava, falta de técnicos – que sempre teve -, e a gente lutava mais por isso, me interessei mais por isso... Mais dos problemas cotidianos... Agora do geral... Isso! Desencanei do geral... eu

diria que eu cansei, na verdade (risos). Eu ainda tenho contato, com o pessoal, mas eu tô meio... dando um tempo.

Sobre esta postura crítica, Maria Augusta considera que quando mais nova, no interior, não teve possibilidade de participar de nenhuma associação desta ordem, pois “lá... todo mundo é meio... é meio fora um pouco da realidade”. A percepção de política que ela tinha na época, naquele contexto, estava ligada à mudança dos mandatos dos prefeitos – algo que não a fazia ter uma visão positiva sobre o partido, pois enxergava a mudança de postura entre o período das eleições e os momentos posteriores, em que as coisas eram deixadas de lado –, quando geralmente, os pais, que “sempre foram mais aliados ao PT. Eles chegavam a ir em algumas reuniões, mas muito... assim, muito raramente” chegavam a, raramente, freqüentar reuniões: “Do partido acho que eles foram uma ou duas vezes. Mas, o que eu via na prática era: sempre antes das eleições, sempre arrumava uma ou duas coisas e depois não fazia mais nada. Essa era a idéia que eu tinha; do que era... não do que eu acreditava, mas do que acontecia”. Já sobre organização e participação de jovens ou estudantes, Maria Augusta considera que:

Não tinha grêmio na escola, não tinha Centro Acadêmico. No colégio também não tinha. Não existia grupo de estudante que se reuniam. A gente nem sabia que isso existia. (silêncio) Eu nem sabia que existia. Eu fiquei sabendo... na faculdade, que eu conheci gente que já tinha grêmio na escola, no colégio... não é muito incentivado lá... todo mundo é meio... é meio fora um pouco da realidade... eu sabia assim que o prefeito da esco... da cidade, de São Miguel mudava e era um... aquela coisa.

Além do movimento estudantil, Maria Augusta teve pouca vida cultural na universidade, pois a demanda de estudos imposta pelo curso, e a necessidade que tinha de se manter nos projetos, bolsas e toda a estrutura de subsistência proporcionada pela USP influenciavam muito suas possibilidades de constituição de uma efetiva fruição cultural; ela se ocupava essencialmente de atividades e leituras da faculdade. Ela aproveitou pouco o que era oferecido e acontecia no campus, “Nunca fui ao CEPE; eu até que... até tentei ir várias vezes ao CEPE, mas... não tinha tempo, não dava. Eu não tava a fim de perder uma hora de sono pra ir lá também, fazer coisa”. Os passeios e eventos culturais freqüentados por ela aqui em São Paulo ficaram concentrados, sobremaneira, no período anterior ao ingresso na universidade, quando:

Desde que eu vim pra São Paulo – então não foi necessariamente quando eu entrei na faculdade – eu freqüentava coisas culturais por... porque eu... queria assim. É... ia com as minhas irmãs... conheci São Paulo, conheci os lugares... então foi mais um movimento meu... Na faculdade eu parei com um monte de coisa: parei de ler, parei de ir nos lugares... é... gostava de dançar forró, tive de parar um pouco também, porque não dava tempo. Nunca fui ao CEPE; eu até que... até tentei ir várias vezes ao CEPE, mas... não tinha tempo, não dava. Eu não tava a fim de perder uma hora de sono pra ir lá também, fazer coisa... Porque eu tinha bolsa; porque eu tinha de render, minha supervisora ficava em cima então... Sem outras leituras!

Entretanto, Maria Augusta conseguiu ser sorteada em um curso de inglês gratuito oferecido para os estudantes dos primeiros anos das diferentes graduações da universidade “Olha, eu tentei no primeiro ano, entrar lá no Cepel, era por sorteio né...então eu não passei no sorteio, o segundo ano era o último que eu poderia tentar, aí eu fui chamada pela lista de espera”. Ela acha que a experiência rendeu-lhe consideravelmente conhecimento sobre a língua estrangeira, apesar das dificuldades: “Olha, para quem não sabia nada foi bom por que agora eu consigo ler, com dificuldade, mas consigo. A gente faz um nível intermediário, mas nunca é bem, para quem já teve experiência antes”.

Todavia, a despeito de todas estas dificuldades experienciadas ao longo da graduação, Maria Augusta conseguiu manter um componente importante de sua formação durante o período em que realizou a graduação: um envolvimento com religiões, que vinha de sua infância. Atualmente, Maria Augusta é cristã:

Ah, eu sempre tive envolvimento com envolvimento com religião, né? Então... eu sempre tive essa busca, essa necessidade de ir atrás... então, desde que eu vim pra São Paulo, eu passei por um monte de religião e só lia coisas da religião. Mas, também, não era o central assim; eu tinha de dar conta da faculdade mesmo. No final da faculdade que eu voltei para o movimento”; “é uma coisa que é bem... é um eixo na minha vida, não algo anexo... algo central...

A questão financeira e essa responsabilidade pelo seu auto-sustento interferiram até mesmo no período de curso; ela observa que fez o curso em quatro anos: “por que as bolsas são anuais, difícil conseguir uma bolsa de meio ano, e eu me mantinha com bolsa...geralmente se termina em quatro, ou em cinco, mas como essa coisa de trabalho eu precisava me formar né, não ia ficar o tempo todo na faculdade”. Com o final do curso, e

das bolsas, Maria Augusta teve que buscar a concretização de sua vida profissional, o que faz hoje na área de gerontologia. Isso a levou a ter de buscar também outra moradia. Durante o curso não conseguiu realizar estágios remunerados, pois o curso era integral e os estágios que teve de fazer eram encarados como uma disciplina no interior do próprio curso:

os estágios no meu curso eles são...optativos..assim, a partir do segundo ano do meu curso você faz prática supervisionada, nenhum é renumerado, é um curso integral então você tem que cumprir os horários de estágio, então você faz o estágio e não tem tempo de fazer o estágio renumerado, a não ser que você faça em seis anos, oito anos... Eu economizei quando eu tive um tempo que eu tive duas bolsas juntas eu fui tentando economizar um pouquinho todo mês para quando eu sair da faculdade eu conseguir ter um dinheiro até eu me ajeitar em algum lugar, então eu vivi disso que eu economizei... (...) eu me dei uma meta assim, até março eu tenho que sair por que entre o pessoal novo então eu deixei minhas coisas lá, e fiquei na casa dos pais dele, mandando currículo, vendo programa de aprimoramento, não sei se você conhece, é uma pós-graduação, só que é mais procurada do que especialização, da área de saúde, eles dão uma bolsa de 700 reais e você cumpre 40 horas durante um ano, quarenta horas semanais, aí eu tentei e passei...

Maria Augusta já tinha ouvido falar sobre o Inlusp, por causa do movimento estudantil e, mesmo sem conhecê-lo profundamente, já tinha críticas sobre ele. Apesar disso, não consegue ir longe em suas críticas, devido ao apoio e ajuda que recebeu da universidade para assegurar sua permanência durante todo o curso:

olha eu não fui muito a fundo nas minhas conclusões, que foi final lá na época que eu estava no movimento estudantil, mas o que sei do Inlusp é que tem umas medidas bem, é opinião eu não sei se você participa do Inlusp... é.. eu acho que tem umas medidas ainda bem muito pequenas ainda perto do que deveria ser, eu fiquei sabendo que no ano passado, ano passado ou retrasado... eles inseriram num vestibular lá que iam dar uns pontos a mais né? Para quem fosse de escola pública, mas acho que não... é, é bom, mas tá muito longe do que o Inlusp deveria ser, eu acho, mas ainda não tem muito do que reclamar, a USP sempre proporcionou bolsa, todas as críticas ao processo seletivo, a questão de quem (inaudível) não é muito como deveria ser, o Ensinar com Pesquisa, por exemplo, a Bolsa Trabalho acabou, né? Virou Ensinar com Pesquisa, que não tem mais a questão sócio-econômica, você tem que ter, tem naquelas né? Não pode ter mais, não pode ser rico, fora ser rico todos os outros estão competindo com você, então a tendência que a USP tá mostrando é de desresponsabilização mesmo, eu acho que o Inlusp é uma maquiagemzinha que faz para parecer legal de fora né? Mas na prática, um pontinho a mais vai ajudar quem? Um ou dois, três ou quatro,

então eu acho complicado, eu tenho muitos pés atrás com o Inclusp, acho que seja um ponto importante de começo, mas já... já existe a algum tempo essa discussão né? Mas... eu acho complicado...

Quando conto a ela que um dos pontos de partida desta pesquisa foi o fato de ser divulgado o rendimento escolar tendencialmente melhor que o do grupo de alunos oriundos de escolas públicas que entraram por um sistema de ação afirmativa, seja qual for, cotas étnico-raciais ou acréscimo de pontos em várias universidades públicas, que esses alunos tendem a ir melhor do que os demais, enfim e que esses dados foram colhidos pelo acompanhamento dos alunos que entraram por essa implementação, o que parece vir acontecendo também com os alunos do PROUNI - os alunos que têm bolsa tem um rendimento melhor do que os demais – e pergunto a opinião dela, uma aluna de escola pública que “se deu bem na USP, Maria Augusta revela uma certa visão utilitarista – ligado à conquista e manutenção das condições de subsistência – sobre o rendimento escolar no ensino superior, comenta:

olha eu acho que não, acho que talvez sejam dois pontos, primeiro que entram pouquíssimos... pouquíssimos estudantes de escola pública entram na USP, então isso já uma seleção, é o top da escola pública que entra na USP, digamos assim, uma coisa que eu acho que influencia muito é que eu acho que quem tem esse perfil de estudar muito, porque eu conheci pessoas de escola pública que não tinham um desempenho bom na graduação e eram pessoas que tinham uma qualidade de vida mais tranqüila, na minha faculdade, no meu curso inclusive, é... eu acho que a vivência que você tem na sua vida, de escassez, de falta de acesso, de precariedade mesmo sabe, e até das influências dos seus familiares, acho que isso que influencia muito porque, as pessoas que eu conheci de escola pública, que tiveram um bom desempenho na universidade eram aquelas que viveram pelo esforço, por que sabiam que tinham que se esforçar porque o negócio, não tinha quem ajudasse, então quem tem condição melhor acaba levando da forma que dá.. porque o pai banca, porque se não conseguir entrar na faculdade o pai banca, então é mais tranqüilo, agora, quem viveu com pouca condição financeira, e tinha a visão de que era possível entrar na USP, porque tem gente que nem presta, por que acha que não vai passar, como eu tinha essa visão de que era possível, então eu tentei, quem sabe que é possível e tenta, se esforça por que lutou por aquilo, como se diz, é um trunfo na vida conseguir, agora quem se deu bem na vida, fez escola particular ou estudou em escola pública mas tem um pai que bancava, entra e acho que até não dá muito valor ou até não se esforça muito por que não tem o porquê se esforçar ... eu tive que me esforçar por que eu tinha que ir bem, para conseguir ter professor que valorizasse isso e me desse bolsa.. eu acho que os outros também são assim, eles tem que se garantir sozinhos por que não tem quem garanta

eles, então acho que é nesse nível de escassez que as pessoas tem que se esforçar e se bancar...

Esta interpretação sobre a fala de Maria Augusta é corroborada quando ela aborda o resultado – pessoal e profissional – de todo este esforço dedicado à vida escolar e associa as possibilidades de crescimento na carreira – liberal – de acordo com o reconhecimento daqueles que a conhecem, apostando assim na expansão do capital social (tão estreito e controlado pela família, durante o período em que morava no interior, ação que parece ser estratégica e potencializadora de longevidade escolar, Cf. Souza, 2003; Romanelli, 2003) realizada durante o curso:

Olha, eu ainda to vivendo de bolsa né? porque pós-graduação é difícil, tem que pagar, se não paga é de graça, então tem que se manter de alguma forma, por enquanto é... assim, eu acho que o meu esforço tá começando a trazer frutos... sabe? porque eu ainda não tenho resultado do meu trabalho, ainda não tenho salário, eu ainda não trabalho... mas eu tenho meu reconhecimento com as pessoas com que eu tive mais oportunidade na faculdade, talvez mais pra frente surja oportunidades que essas pessoas mesmo possam trazer ou alguma coisa assim, mas ó, eu morava na roça, trabalhava na roça, agora estudei, conheci outro mundo, mais coisas do mundo, outras pessoas, tenho uma visão outra da vida, mas ampla, acho que tudo isso já é um acréscimo, toda essa experiência que eu passei .. eu acho que foi importante por que você cresce muito , você amadurece..., você tem que bater a cabeça em pedra, basicamente quem não tem grana é isso, bate cabeça em pedra e vai... eu acho que foi importante, eu acho que eu tenho mais maturidade que muita gente que fez faculdade comigo...

Maria Augusta pretende ser professora de ensino superior, “é, eu gostaria de dar aula, porque eu gosto dessa parte assim, dar aula no que eu posso mesmo, que é para estudantes de terapia ocupacional”. Caso não consiga atingir este objetivo, Maria Augusta se contentaria em atuar na prática médica, sem, com isso, abdicar de estudar: “acho que essa parte de formação eu nunca vou conseguir deixar, é um vício, não vai ter jeito, eu vou ficar ou participando de grupo fora, tenho que fazer mestrado mas acho difícil se conseguir porque não tem quem indica, eu acho isso absurdo, mas vamos lá!”. Sobre a possibilidade de continuar estudando, afirma ver dificuldades na dinâmica da seleção dos alunos de pós-graduação da USP e, sobretudo, de sua unidade:

eu queria tentar há uns meses atrás, para participar da seleção do final do ano, complicado lá no departamento, é muitovem aí, participa de uma disciplina como ouvinte, aí quem sabe, mas eu não com vaga para esse ano, só no ano que vem, eu até entendo assim, porque acho que o meu

departamento é um... mais excluído do que a Ciências Sociais na USP, sabe porque é dentro da faculdade de Medicina, e a Medicina é o domínio de tudo né? então por a gente tá na faculdade de medicina, tem muita pressão por pesquisa, por que elas querem alguém que renda perto delas...como a minha supervisora não tá no mestrado, ela não pode orientar ainda.....eu tive que procurar outras, e essas outras ... não tive super relação, então é um processo seletivo muito complicado....mas você não pode por na sua pesquisa porque é um negócio complicado... mas ainda... olha, eu quero fazer mestrado, eu acho que é cansativo, eu depois que fiz a monografia não quis mais saber de pesquisa, eu to querendo fazer um artigo por causa do aprimoramento, mas to cansada... mas acho importante..me esforçar dois anos para depois ficar mais tranqüila...não que eu acho que vai mudar muito a minha vida, mas para eu conseguir sabe dar aula no curso vai ser preciso...mesmo sendo em faculdade particular, universidade pública é muita loucura para mim, eu não sei se eu ia dar conta...

Se essa vontade de lecionar parece contradizer o caráter utilitarista da vida escolar anteriormente demonstrado – ou visto assim por mim – por Maria Augusta, parece, ao contrário estar em consonância com sua trajetória marcada pelos esforços. Aparentemente o baixo capital cultural dos pais fora superado pela formação desta ética de dedicação, este *ethos* asceta (CF. Bourdieu, 1998, 2007, p. ex.); talvez seus pais, seus avós e seus tios tenham agido na constituição desta disposição a se dedicar aos estudos, algo que está para além – ou seria mesmo anterior? – dos saberes escolares. A estes saberes – ao acompanhamento mais próximo da vida escolar – Maria Augusta em muito deve à participação das irmãs, responsáveis ainda por aproximar as aspirações de superação daquela realidade dada e tão cedo negada, como afirmado por Lahire (1997) e, posteriormente por Romanelli:

não apenas os pais mas também os irmãos são importantes na transmissão de capital cultural e podem servir como exemplo para incentivar a escolarização dos mais novos, o que precisa ser investigado em famílias de diferentes segmentos sociais, levando-se em conta as variações que ocorrem conforme a forma de arranjo doméstico, o que poderia indicar a existência de certos perfis, tais como os que Lahire (op. cit.) analisa. No caso, os perfis estariam fundados em determinadas estratégias educativas das famílias das camadas populares. As famílias das camadas populares enfrentam maiores dificuldades no início da trajetória conjugal quando têm vários filhos e apenas um provedor, em geral o marido, ou às vezes dois, quando a esposa também tem atividade remunerada. Em decorrência de necessidades financeiras o filho mais velho ingressa precocemente no mercado formal ou informal de trabalho para compor a renda familiar e a filha mais velha passa a cuidar da casa e/ou dos irmãos menores,

assumindo os encargos maternos. Devido à trajetória individual, os filhos mais velhos adquirem maior experiência, que se traduz na incorporação de capital cultural e no desenvolvimento de estratégias para enfrentar os problemas do cotidiano, que podem ser transmitidas e apropriadas pelos demais irmãos.

A estratégia familiar de fechamento, de isolamento naquela pequena colônia de trabalhadores de ascendência asiática foi suplantada pela necessidade de mudar para uma escola mais distante e com recepção de alunos mais plurais. Neste sentido, ainda que seja possível perceber algumas outras estratégias – conscientemente adotadas ou não – de escolarização por parte da família, além de outras formas de influência familiar – ver tios escolarizados e bem-sucedidos economicamente, morando na cidade e distantes das dificuldades presentes na vida rural –, destaca-se a capacidade de auto-determinação da pesquisada. Maria Augusta, tendo outrora interiorizado – seja por qual motivo, se pela ação de cobrança dos pais e tios, seja pela vontade de ter uma vida diferente daquela levada no meio rural, ou pela influência das irmãs – a vontade de conseguir sucesso escolar, se mobilizou – e com isso se reconstruiu – para que isso ocorresse. Portadora do *habitus* de seu grupo – família em ascensão social? – Maria Augusta teve seu projeto de vida traçado a partir das pequenas conquistas pontuais: vê-se, pois, o sucesso escolar construindo o sucesso escolar, em seu caso.

2.3 RETRATO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTELA (FISIOTERAPIA)

Estela foi localizada por meio de uma vasta e cansativa pesquisa realizada em comunidades virtuais de redes sociais na Internet. Ela figurava entre outros colegas em um grupo do curso de Fisioterapia de 2005. Verifiquei no perfil público que ela tinha estudado em uma escola pública. Após a troca de algumas mensagens eletrônicas, combinei de encontrá-la no Hospital Sírio Libanês, em que fazia uma especialização (uma espécie de curso de aperfeiçoamento ao mesmo tempo que processo seletivo para contratação de funcionários). Depois de ela cancelar uma vez o encontro, consegui então entrevistá-la, em janeiro de 2009. Naquela tarde ela já tinha trabalhado pela manhã no hospital e se vestia com um traje social. Conversamos em uma das salas de espera do grande saguão do hospital.

Depois de explicar novamente o objetivo da pesquisa, ela demonstrou grande curiosidade – e um pouco de desconfiança – com o modo pelo qual eu conseguira acesso às suas informações pessoais; contei a ela e, suponho, ela foi paulatinamente “baixando a guarda”.

Estela, assim como seus pais, nasceu em São Paulo, é a caçula de uma fratria de cinco irmãs mais velhas – a irmã mais velha, quando da entrevista, tinha 45 anos – e contava, na época da entrevista, 26 anos de idade. Os avós maternos são de uma cidade do interior cujo nome ela alega não se lembrar e os paternos diz não ter conhecido, pois morreram muito antes de seu nascimento. Todos os quatro avós vieram do Japão. Enquanto afirma que a mãe tem quatro irmãos, acha que o pai tem “mais de seis irmãos, acho que são três mulheres e quatro homens”; todos nascidos no interior de São Paulo. De acordo com ela “Tanto meu pai quanto minha mãe nasceram no interior, mas eu não sei a cidade, a minha mãe acho que é Cafelândia e meu pai que eu não sei direito...”. A família toda veio trabalhar sem São Paulo quando seus pais ainda eram adolescentes, embora diga que “ai... eu não sou muito chegada nessa história e guardo muito mal data, eu acho que era por volta da adolescência, eu acho”.

A mudança teria sido causada por um acidente: “aconteceu tanta coisa na minha família... eu sei que a casa do meu avô, onde eles moravam tinha uma plantação e caiu um balão e casa pegou fogo e acho que foi por isso que eles resolveram vir para cá, tentar outra coisa, que aí eles perderam casa, perderam tudo”.

A seguir, quando perguntada a respeito do que acontecera com a família materna, Estela afirma “estou confundido tudo, é que a história é muito parecida porque meu pai e minha mãe são primos de primeiro grau, então fica tudo na mesma família, por isso que confunde”.

Seus pais estudaram até a quarta série, no interior, mas sua mãe fez um curso supletivo para concluir o ensino fundamental depois de já ter casado (nesta época sua mãe tinha 19 anos e o pai, sete anos mais velho, tinha 26). “aí ano passado ela fez o supletivo para terminar o colegial, e agora ela entrou na faculdade... para fazer Direito”. Ambos saíram da escola para trabalhar em plantação (não soube dizer do que) lá no interior; “não sei, é difícil saber, eu sei que aqui quando eles vieram, eles trabalharam em bastante coisa..”. Assim que chegaram em São Paulo, foram morar em Santa Isabel, “daí eles falam

mais, dessa época eles falam mais, agora da época que eles eram crianças eles quase não falam, então eu nem sei direito”. Aqui foram trabalhar em algo que estaria, segundo ela, entre uma construtora e uma loja de construção, “aí aqui eles foram trabalhar numa, não é construtora, é tipo uma loja de construção, e aí ele trabalhava lá, e minha mãe também acho que ajudava, aí eu sei que meu pai abriu depois uma quitanda, e ficou trabalhando na quitanda”. Mantiveram o pequeno comércio de verduras, frutas e hortaliças durante muito tempo, até fecharem-na e abrirem uma loja de roupas. Quando Estela nasceu, sua família não possuía mais a quitanda. A loja de roupas foi fechada logo após, quando a mãe de Estela começou a trabalhar como costureira e o pai passou a vender salgadinhos e, pouco depois, ainda, seu se tornou vendedor de colchões. Estela afirma, no entanto, achar que “tudo isso ele trabalhava numa fábrica e era como se fosse um representante, não era exatamente vendedor, ele representava e ia vendendo para os lugares, depois ele foi vender o colchão, de depois do colchão...”. Depois, por fim, ambos foram trabalhar como operários no Japão; ela sabia que trabalhavam em fábrica, mas não exatamente o que era produzido nela:

lá a maioria dos brasileiro que iam para lá era para trabalhar trabalhava em fábrica, então ou é fábrica eletrônica, aí é para montar alguma coisinha, uma peça sabe, ou é “pento” que fala que é de comida, mas a maioria é eletrônica, assim, ou é de móveis, mas trabalharam bastante, porque o que ganha lá é hora extra, então eles trabalhavam fazendo bastante hora extra, de final de semana.

A irmã mais velha nasceu quando os pais tinham ainda a quitanda, mas nenhuma delas chegou a trabalhar com os pais no comércio. Quando foram ao Japão, Estela já tinha seis anos. Foram sós e deixaram as filhas com os avós, que sempre moraram com seus pais. Nesta época os pais já tinham deixado Santa Isabel e moravam na avenida Itaquera, no Jardim Maringá, onde Estela cresceu, perto de onde estudou e ainda continua morando.

Estela fez jardim e pré, mas aprendeu a ler ainda no jardim, como fez questão de frisar. Além disso, contou que “Ah, não sei se isso tem alguma influência, mas eu entrei atrasada na escola. Como eu nasci no final de dezembro, a escola deu a minha mãe a opção de me colocar direto no pré ou me atrasar e me colocar no jardim. Ah... minha mãe acreditou que seria melhor eu fazer o jardim antes”. Naquela época “Quem ficava comigo nessa época me ajudando a aprender a ler e escrever foi principalmente a minha segunda

irmã, que era com quem eu morava”. Esta irmã teve papel fundamental na escolarização de Estela.

Diferentemente dos outros pesquisados, Estela fez todo o ensino fundamental, do jardim à oitava série, em escola particular, na Escola Diocesana Virgem do Pilar, “uma escola de padre, religiosa, aí eu tinha aula de religião. Era uma escola bem rígida, mas eu gostava de lá. Além de tudo, é que eu ficava o dia inteiro na escola, mas por conta própria, assim eu estudava de manhã, e a tarde eu ficava lá fazendo aula de basquete, eu sempre gostei”. Na época Estela – que se diz atualmente sedentária – praticava também outras modalidades esportivas, como handebol e tênis de mesa. Passava muito tempo do dia na escola: “ah, eu ficava lá...”. Esta que era uma das maiores escolas da região, segundo Estela, encontra-se atualmente em decadência. Ela não oferecia nenhum tipo de bolsa, segundo Estela. A escola era paga pelo dinheiro enviado do Japão pelos pais.

Justamente neste período as contas da casa em que Estela vivia eram pagas, sobretudo, por esta renda remetida não somente pelos pais, mas também por outras duas irmãs (a terceira e a quarta da fratria, em ordem de nascimento) que foram para o Japão dois ou três anos após os pais. Duas outras irmãs se casaram (uma antes e outra, a mais velha, depois da viagem dos pais). A restante, segunda irmã mais velha, permaneceu com Estela e os avós e trabalhava em uma floricultura situada abaixo da casa deles, “então ela ajudava, mas a maior parte eram os meus pais que tinham que pagar”. Os avós eram aposentados, só ficavam em casa.

Suas irmãs não puderam contar com a mesma ajuda financeira dos pais para estudar, tendo estudado em escolas públicas do bairro e aquelas que fizeram faculdade tiveram de trabalhar para pagar uma instituição particular: “a primeira, ela estudou, fez Biologia lá na Mogi, e a segunda fez artes plásticas, estudou na FAAP”. Enquanto a primeira trabalhava em um banco antes de ingressar no curso, conseguiu pagar a faculdade com certa tranquilidade, segundo Estela. A outra irmã, contudo, recebeu um pouco da ajuda materna para custear o ensino superior.

Estela mesmo chegou a ir ao Japão, quando tinha 13 anos, período em que seu pai já havia se separado de sua mãe e retornado ao Brasil; “meu pai já tinha voltado porque ele não queria ficar mais lá, e também meus pais se separaram nessa época, nesse meio tempo, eles ficaram lá, aí não deu certo, aí meu pai voltou e se separou, a minha mãe ficou, aí eu

fui para lá com treze anos, foi muito legal...”. Ela passou 18 anos sem contato constante com os pais, desde os seis anos, embora a mãe viesse para cá de dois em dois anos, “aí ela ficava uns dois meses aqui, passeava, aí ela ia embora de novo... por isso que se for contar total era dezoito, mas eu via de dois em dois anos”.

Na escola fundamental, o rendimento escolar de Estela foi muito bom, “porque eu era muito “nerd”, eu sempre estudei muito, até a oitava série eu era extremamente “nerd”, eu tinha prova, estudava, estudava, estudava, e ficava triste se tirava abaixo de oito...”. Conforme relatou, ela se dizia ser muito competitiva, queria ser melhor que os outros colegas: “eu não admitia tirar um nota baixa, isso era a morte para mim, eu ficava muito triste quando eu tirava uma nota baixa então eu sempre estudei muito para tirar nota alta”. Estela afirmou que

eu queria, eu sempre queria tirar uma nota alta, eu sempre fui assim, mas foi só até a oitava, depois eu parei... mas aí nessa época eu estudava muito, muito. Agora ler, como a minha família sempre lia muito, eu tinha muito livro lá em casa, então eu acho que eu acabava pegando e lendo, aí eu comecei a gostar... lia muito gibi, revista e jornal nem tanto... Era muito gibi e livro mesmo... lá tinha a coleção da Agatha Christie, então eu sempre li porque a minha mãe e todo mundo adorava; tinha uns livros de criança que eu também li muito, tinha a *Mina de Ouro*, que eu li, pelo menos cinco vezes. Eu li o que marcaram para mim, deixa eu ver...aquela *Rosinha*, *minha canoa*, tinha *Poliana*, foram os livros que foram marcando...

Durante este período, ela sempre ia muito bem em História – o que, quando lembra-se do fato, a impressiona, devido à “grande distância com sua atual área de atuação” – e Matemática. De acordo com sua fala, os professores dessas duas disciplinas “fizeram toda a diferença”; segundo Estela “eles eram muito bons... é estranho, não é engraçado quando os professores são muito bons e uma pessoa legal? Também isso influencia muito em como você entende a matéria...”. No entanto, diferentemente dos demais alunos, pois “acho que só eu gostava do professor... é que era o meu professor de xadrez então eu já conhecia ele, então todo mundo achava ele muito chato e só eu achava ele muito legal, então em Matemática o pessoal não ia tão bem não, agora História era uma professora muito boa mesmo, então o pessoal tinha um rendimento melhor...”. Ela destacou, ainda, as várias saídas de estudo e passeios realizados pela escola.

Ressalta-se que nenhum familiar acompanhava de perto a vida escolar de Estela, que, inclusive, pela grande distância etária em relação às irmãs, nunca frequentou a escola acompanhada pelas irmãs, apesar de reconhecer a importância crucial delas na própria formação, devido à grande e contínua presença de livros na casa delas “em casa sempre teve muito livro para ler, desde criança eu sempre li muito; e cinema também, lá em casa todo mundo sempre gostou de cinema, as pessoas lá em casa todo mundo gosta muito”. Esses livros eram da mãe e das irmãs de Estela das minhas irmãs que sempre gostaram de ler; “elas sempre comentavam sobre os livros e... quando eu era criança me incentivavam a ler”. Contudo, o impacto da ausência parental no acompanhamento escolar não foi substituído por completo. Mesmo os avós dela não tinham condições de acompanharem as tarefas, pois “eles nem entendiam muito, viu, então nem tinha como, porque a minha avó ela sabia ler assim... ela se virava porque nem lê ela sabia, ela só sabia o nome dela e o máximo que ela sabia era se virar para ver número de ônibus, essas coisas, e o meu avô lia muito jornal japonês, ele até sabia ler mais que a minha avó, mas não muito não”. Quando questionada sobre a presença familiar na escola, Estela afirma que não existiu nenhuma:

não essa minha segunda irmã foi a que me acompanhou mais, a que cuidou mais de mim, mas ela nunca foi em nenhuma reunião, porque como ela tinha a floricultura; ela não tinha como ir. Então ela sempre pedia para a mãe da minha amiga pegar as coisas para mim... e escola assim, nunca precisou porque eu sempre estudei por conta

Nesta época Estela já tinha deixado de praticar a religião familiar, o budismo, que também seguiu quando criança “depois lá pelos dez anos eu parei de ir porque eu comecei... antes eu ia porque meus avós também iam e eu ia junto, depois eu comecei a não querer mais ir, com dez anos eu parei de ir”. Estela tinha algumas obrigações em casa desde pequena, mas não precisou trabalhar tão cedo; a atividade principal que, pelo que relatou, desempenhou em sua infância foi ser criança! Quando criança ela “brincava... eu lembro pra caramba de brincar... eu tinha meus vizinhos, aí tinha um primo que era da minha idade e morava lá perto, então todas as tardes a gente ficava lá em casa, ou eu ia para a casa dele... então a gente sempre brincou muito, a tarde inteira”. Esses vizinhos de Estela não tiveram a mesma “sorte escolar” que ela: “os meus vizinhos eles estudavam numa escola pública lá perto que eu não sei qual que era agora”. De acordo com Estela:

eu ajudava na floricultura quando eu podia, mas não porque era dever, ela só pedia realmente para eu ajudar quando era datas comemorativas, então dias das mães quando enchia muito a loja eu ajudava, essas coisas, mas ajudar mesmo eu ficava lá porque eu queria, as vezes, e... tinha dever em casa, eu tinha que lavar a louça da janta e tinha que lavar o banheiro, esse era o meu dever...

Estela decidiu sair desta escola ao fim do ensino fundamental por conta da influência da irmã, que fizera escola técnica na Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas (ETEc GV) – Estela tinha sido aprovada em um concurso de bolsas para fazer o Ensino Médio em uma das unidades do Colégio Objetivo e sua mãe já havia concordado em completar o curso –, mas “eu achava o máximo a minha irmã, ela falava que era muito bom, ela fez GV e eu fui para a ETESP... fazer turismo... eu achava o máximo, porque achava eu ia poder ser guia, trabalhar num hotel, que ia poder viajar, e fui, viajei né?(risos)... Mas lá, antes, você entrava no normal e no final do primeiro ano você prestava um vestibulinho para ir para o técnico”. Estela chegou inclusive a trabalhar um pouco com turismo “depois de um ano que terminei trabalhei numa agencia de turismo, mas trabalhei muito pouco, uns três meses porque depois eu saí, eu não quis mais ficar...”.

Mesmo sabendo da existência de cursinho preparatório para este tipo de prova perto de sua casa, Estela afirmou que não tinha como pagar. Contudo, isso não a impediu de se prepara para a prova: “eu peguei... bem, porque tinha uma outra irmã minha, a que vem antes de mim, que ela tinha feito esse cursinho, porque ela também queria prestar a escola técnica, só que acho que ela não passou, aí ficou as apostilas lá em casa, aí eu peguei e estudei, eu peguei por conta própria e estudei”. Coincidentemente, uma colega de sala de Estela também prestou e passou na prova; elas só ficaram sabendo quando viram os nomes na lista e, após, começaram a se aproximar e se tornaram amigas.

Ela estranhou muito a mudança para a escola técnica, tanto em relação à organização, quanto ao relacionamento com os colegas

eu achava tudo novo, porque lá na Diocesano que tinha sinal para o intervalo, eu tinha sinal, não podia sair da sala, era tudo mais controlado, e lá do técnico não, lá na ETESP era uma escola muito boa, como escola pública eu achei muito boa, mas era tudo mais livre, eu queria assistir aula assistia, se não queria não assistia, era tudo muito mais livre (...) Nossa, hoje eu... se eu for pensar nas pessoas, foi a melhor escolha, o único

problema é que realmente para o vestibular ele não vai te preparar tanto assim, mas em relação as pessoas foram as melhores pessoas que eu conheço na minha vida, assim né...eram pessoas totalmente diferentes, tudo muito diferente de ficar no seu bairro com aquelas pessoas que estudam ali, sabe, nossa, para mim me ajudou pra caramba.

Agora, como ela mesma mencionou acima, tinha saído do bairro: o ônibus e o metrô que tomava para chegar à escola a levaram a uma nova vida escolar. Enquanto no primeiro ano só fazia o ensino médio regular, passou a ter aulas do técnico à tarde, tendo, portanto, que permanecer o dia inteiro lá. Lá, onde “começou o desastre porque aí eu parei de estudar!”. Durante o período nesta escola, em todos os anos, “eu me dei melhor foi Química, que eu gostava e tinha facilidade para estudar”, mas o técnico “ia mais ou menos”. O que aconteceu? Alegando não ter sentido nenhuma culpa, Estela afirma “ah.. porque aí era uma bagunça aquela escola, você fica... passa a conhecer um monte de gente nova, aí eu tem muita amizade, aí você começa a querer sair, aí começa a ficar preguiçosa também, aí eu comecei a ficar de recuperação, a tirar nota baixa... sobretudo em Matemática, é matemática, acredita?... não sei porque eu não... e Física, eu também não ia muito bem não, eu fui levando, os três anos...”. Desta vez, entretanto, ela estava abaixo da média do grupo; “tinha um pessoal que ia bem, eu que era meio preguiçosa mesmo!”.

Estela chegou a pensar em desistir do curso técnico, por ter visto que não era o que queria, no que foi impedida pela família: “a minha família inteira falou, não, você não vai desistir, o que começou termina, é só dois anos, porque eu já tinha feito um ano, aí eu terminei, mas aí já tinha visto que eu não gostei”. Segundo ela não existia possibilidade de mudar de área, pois os outros cursos eram de eletrônica, telecomunicações “coisas totalmente diferentes, sabe, não tinha nada a ver”. Outro fator além da decisão familiar que a prendeu – talvez, seja aquele que a prende até hoje – àquela escola foram os colegas, que se tornaram grandes amigos, como ela relatou:

eu sempre me dei bem com todo mundo, era uma turma muito unida, muito unida mesmo... tanto que até meu namorado falava: “pelo amor de Deus, todo lugar que a gente vai você sempre fala ‘a aquele é da ETEC’... todo mundo que você conhece é da ETEC!”. Até hoje tenho muita amizade com eles!

O germe da decisão de prestar vestibular para faculdade de Fisioterapia, a despeito da formação profissional prévia surgiu nesta época em que Estela estava desgostosa com o

curso. Ao concluir o ensino básico, ela estava confusa e, então, prestou vestibular para Administração no Mackenzie e Fisioterapia na USP. Foi aprovada no primeiro e reprovada no segundo. Não fez o primeiro curso porque decidira pela Fisioterapia – disse que não passou no curso por ter sido a primeira vez que fizera a prova, quando ainda estava no ensino médio –, além da dificuldade de arcar com os custos do curso. Embora a mãe dela tivesse concordado em ajudá-la mais uma vez no começo do curso, teria de logo arrumar um emprego para assumir esta responsabilidade. Ela cresceu sabendo da existência da USP, pois um primo dela tinha estudado lá quando ela era criança e “ele sempre falou da USP, eu achava ele super inteligente, aí eu entrei na USP e nem era tudo isso; são pessoas normais até, você acha que são um bando de gente anormal que estuda na USP, mas eu tinha na cabeça que eu queria a USP”.

A seguir, Estela engatou dois anos de cursinho preparatório para o vestibular, no Anglo Tamandaré no primeiro ano e, no seguinte, no Etapa. Neste momento, Estela já trabalhava e bancava os próprios estudos. Primeiro, trabalhou como operadora de telemarketing do jornal Folha de S. Paulo.

eu terminei o colegial e falei... eu tenho que trabalhar, não posso ficar dependendo dos meus pais, aí eu fui, fui nas agências de emprego, fui em shopping, fui em tudo quanto é lugar, aí a primeira coisa que apareceu eu peguei, fui operadora, aí eu trabalhei um ano lá e pagava o meu cursinho...aí no final do primeiro ano eu prestei para Fisioterapia, só que aí eu não passei...

Neste primeiro ano de cursinho, Estela prestou vestibular para cursos de Fisioterapia em algumas universidades públicas, como USP, UNESP e UFSCAR. Como não foi aprovada, houve um redimensionamento da decisão, ocasionando a desistência de Estela em trabalhar, neste período.

aí eu fui só estudar...só que aí eu parei de trabalhar em outubro, um pouco antes do vestibular, que aí eu falei para ela, deixa eu estudar só por esses últimos meses para ver se eu consigo passar... aí eu não consegui, passar no vestibular, aí chegou no começo do segundo ano do cursinho aí eu falei... não vou fazer ela me bancar o ano inteiro, aí eu procurar emprego de novo, aí que eu comecei a trabalhar numa agência de Turismo.. só que foi péssimo lá, aí eu trabalhava em agência, mas também trabalhava em evento, sabe aquelas feiras...então eu trabalhava como recepcionista que fica em *stand*... aí eu fui trabalhei, fiquei até uns três meses como.. na agência de Turismo e como recepcionista, e fui fazendo cursinho, mas aí

eu já tava no Etapa, tava fazendo à noite... só que aí eu não gostava de trabalhar naquela agência, e ainda tava ganhando mal, porque eu comecei a trabalhar naquela agência porque era de um conhecido e eles falou... Não, vem que você vai conseguir estudar, apesar de ganhar mal você vai conseguir estudar, então eu fui nessa, só que não era bem isso, eu só trabalhava, não estava conseguindo estudar e tava ganhando mal, praticamente pagava a minha condução, aí eu parei... aí, minha mãe falou, tenta estudar esse ano e eu te banco até o final do ano... aí, eu passei a fazer só cursinho, só que no final do ano eu prestei para Fisioterapia na USP e Biologia na UNESP, e não passei na Fisioterapia, mas passei na UNESP, aí fui fazer Biologia, fui para a UNESP de Jaboticabal, aí fui fazer Biologia lá, aí fiquei meio ano...mas eu vi que Biologia não era a minha área, aí eu falei: “mãe, quero desistir dessa faculdade” e ela falou “tenta terminar” mas eu falei agora tenho certeza que é Fisioterapia que eu quero, se você tiver condições de me bancar aí eu me viro.

Estela morou em uma república próxima à faculdade. Não foi muito bem nas disciplinas cursadas neste momento, não gostou do curso e “estava levando mais ou menos”. Como queria seguir a carreira de pesquisadora, logo procurou por um estágio e trabalhou na área de tecnologia; apesar de ter achado a experiência “legal”, percebeu que não era isso que queria fazer. Desistiu do curso, voltou para mais um ano de cursinho em São Paulo, mas, desta vez, foi bem-sucedida na tentativa de ingressar no curso de Fisioterapia, como disse:

aí eu tava muito crente de que era isso que eu queria, depois de tantos anos, aí eu prestei para USP, UNESP, UFSCAR e eu tentei o PROUNI. Porque eu falei assim, agora mesmo que eu não consiga passar eu vou fazer uma particular, vou fazendo a noite, se precisar pagar, eu tava muito decidida assim...

Apesar de ter ouvido menções à USP desde muito cedo, Estela não conhecia a universidade; uma amiga foi “mostrar tudo” para ela. Neste momento, Estela morava ainda na mesma residência – até o momento está lá –, mas neste meio tempo os avós faleceram. Há dois anos sua mãe voltou definitivamente e conseguiu se aposentar aqui no Brasil.

O primeiro ano do curso de Fisioterapia foi um momento de muita dedicação aos estudos; Estela voltou a se destacar naquelas matérias em que a maioria da turma tinha um desempenho pior, como foi o caso de Bioquímica (mas não considera que tal fato se deu devido aos conhecimentos previamente adquiridos na faculdade de Biologia). Considera que os alunos de seu ano formavam uma turma muito boa, aqueles que não trancaram (segundo ela, metade dos 25 ingressantes por ano tranca ou faz em “outro ritmo”, para se

formar em mais tempo) formavam uma turma muito aplicada, da qual sua média ponderada de “oito ponto alguma coisa” não se diferenciava muito. Mas fazer o curso em quatro anos também é difícil – como o curso é integral, fica mais difícil participar de projetos de pesquisa, de iniciação científica e das ligas, porque sobrava muito pouco tempo para se dedicar aos estudos, conforme relatou - foi “puxado para ela”. Além disso, freqüentava bastante a universidade, realizando curso de inglês na Faculdade de Economia e Administração (FEA) e fazendo muito uso da sala pró-aluno (laboratório de informática das diferentes unidades) e da biblioteca. Durante o curso se saiu pior em duas das ramificação especializadas da Fisiologia, a renal e a cardíaca (tiveram outras, como fisiologia respiratória, por exemplo), nas quais teve de realizar prova de recuperação ao final do semestre. Ela disse não ter um modo muito bom de estudo, por ser “do tipo que deixa para última hora para estudar e de ficar lendo, lendo, lendo até guardar, só que não é muito prático... só que foi por... é que era uma matéria difícil, muita gente ficou de também eu lembro de recuperação, mas acho que eu bobeei, eu estudei pouco”. Depois dessas matérias Estela alega não ter bobeadado mais, chegando a considerar que não foi a aluna que mais se destacava, mas que fora muito bem durante o curso, que “estava sempre quase lá!”. Segundo ela, nenhum conteúdo específico aprendido no ensino básico foi crucial para o seu desempenho acadêmico no ensino superior, mas a mudança de escola, a ida para a escola técnica, teria feito com que ela se abrisse mais ao mundo, às pessoas, característica que considera muito importante para o sucesso escolar na universidade:

Acho que o que fez muita diferença, no colégio, o que me fez mudar... foi eu me relacionar com as pessoas, isso foi fez extrema diferença, porque eu ainda sou tímida, mas antes eu era bem mais tímida, no colégio não, eu tive que me relacionar mais, saber conversar com as pessoas, e isso me ajudou bastante na faculdade... você não ficar tão tímida assim, mas de matéria eu não sei...talvez Química, Biologia, né essas coisas que a gente tem mais... mas é tudo tão diferente na faculdade, mais específico... parece que zera e começa de outro ponto, sem muita dependência...

Ela participava de algumas das várias ligas existentes no curso, espécies de grupos de estudo – comuns nas faculdades de Medicina e da área de Saúde em todo o país – que, congregando pessoas da Medicina e da Fisioterapia, eram supervisionados e acompanhados por professores, ex-alunos e estudantes mais antigos, e tentavam aliar teoria e prática na

aproximação do estudante à população em geral e de alguns casos de pacientes de áreas específicas: “tem liga de um monte de coisa, liga de postura e movimento, de trauma, na medicina tem um monte”. Desde o começo do curso Estela se envolveu nesses grupos, que funcionavam fora do horário de aula: “eu participei da liga de UTI e participei da liga de Trauma, Fisioterapia do trauma, aí a gente se encontrava na UTI, e acompanhava um caso, isso desde o primeiro ano, aí a gente ia lá, e discutia sobre o paciente, tem que aprender uma matéria, aí faz cursos, vários cursos”. Além disso, Estela tomou parte de um outro grupo, do primeiro ao último ano do curso, a Extensão Médica Acadêmica, EMA, cujo intuito era atender pessoas carentes, também sob supervisão de um responsável.

a gente ia no “Juíza” que é uma creche lá em Santo Amaro, e aí vão as pessoas da região, sabe, que tão precisando de médico, eles passam no médico e também podiam passar depois na Fisioterapia, então a gente fazia exercício.. tinha um.. era terapia individual e tinha terapia em grupo e aí sempre os mais velhos, era legal que os do quarto ano que estavam no final tentavam ensinar para os do primeiro, aí tinha um supervisor que tentava ensinar pro grupo, era bem legal e você atendi as pessoas...

Além desses grupos, Estela participou também de viagem, para a cidade de Palmares Paulista, em que vários alunos dos cursos de Medicina, Farmácia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Fisioterapia ofereceram atendimentos sob supervisão ou deram palestras (caso de Estela); essas excursões são chamadas de “bandeiras”. Essas diversas participações coletivas ajudaram muito no crescimento acadêmico e profissional de Estela, pois, segundo ela “faz muita diferença participar disso... por que é assim, você discute mais coisa, você tem que transferir, tirar um pouco do teórico e passar pro prático sabe... coisa que... porque lá na faculdade o ruim é isso, você tem muita teoria e só não tem muito do prático mesmo”. Para ela, em suma, essas ligas eram um modo de se aproximar da prática profissional de sua área. Além disso, Estela tentou se envolver com projetos de pesquisa desde o segundo ano, mas não deu certo:

eu comecei um, uma vez no segundo ano tinha um projeto que a gente começou a fazer o projeto, mas não foi muito bom e a gente desistiu no meio do caminho..aí eu fiz depois a monografia que era para ser a minha iniciação científica, mas a minha orientadora era meio confusa, aí eu também me embananei, aí não deu tempo para eu mandar e poder ganhar bolsa.

Já no segundo ano do curso Estela parece ter escolhido qual ramo da Fisioterapia seguir, “desde o segundo ano que eu comecei a me interessar mais por UTI, aí eu entrei na liga da UTI, entrei na liga do Trauma, e foi assim aí eu ... desde o segundo ano que eu decidi ser de UTI”. Mesmo passando pela fase de estágios – em seu curso todos os alunos têm de conhecer todas as áreas “o estágio você tem que passar por todos, você sai generalista de lá, eu acho isso muito bom, aí depois, a maioria dos hospitais, em qualquer lugar você tem que fazer uma especialização pra sua área” –, ela manteve a escolha inicial. Quando realizei a entrevista Estela acabara de concluir um aperfeiçoamento – iniciado em 2009, logo após concluir o curso de Fisioterapia, em 2008 – em UTI semi-intensivo em unidade crítica, voltado para o atendimento respiratório de vítimas mais graves. Fez esse curso – mais voltado à prática – com bolsa da Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Estado de São Paulo (Fundap), a mesma bolsa de aprimoramento do Hospital das Clínicas e acabou sendo contratada para trabalhar no hospital, o que nem sempre acontece:

nem sempre contrata, as vezes não contrata ninguém, porque eles falam assim que, depende se eles gostam de você ou não, aí depende se tem vaga ou não, naquela época, e então a sorte é que tinha, tinham duas vagas, então das três ficaram duas...mas tem alguns anos que eles não contrataram ninguém.

Apesar da recente contratação, Estela, que se dizia um pouco cansada de estudar naquele momento, tinha projetos de ingresso no mestrado – dando continuidade à pesquisa que resultou na monografia de conclusão de curso muito elogiada, inclusive pelo próprio orientador, que chegou a encorajá-la a continuar –, pois pretende lecionar: “eu pretendo, eu quero fazer mestrado e... eu quero dar aula, eu gosto de dar aulas, assim eu não quero sair da prática, eu gosto muito de trabalhar em hospital, mas eu gosto também de dar aula, mas é que pra dar aula eu ainda tenho que me preparar psicologicamente! (risos)”.

A estudante pesquisada disse desconhecer o programa de inclusão da USP (Inclusp) e ser contrária ao princípio das cotas. Ela não é favor de cotas

nem pra negro nem pra escola pública, nada disso, porque eu acho que isso é tapar o buraco com peneira, tapar o sol com a peneira. Não adianta, eles estão querendo melhorar de uma forma rápida, porque isso é tentar

melhorar, é fazer as pessoas entrar na faculdade sem ter feito um trabalho, porque o certo é tentar melhorar a escola desde o jardim, desde o fundamental, aí sim é dar condições para eles entrar por conta própria, igual como todo mundo. Se ele não entra hoje é porque alguma coisa tá errada, não é porque da onde ele veio o ensino não tá tão bom assim, é isso que precisa melhorar, e não abrir, facilitar o jeito para ele entrar. Porque acho que tem que dar uma base pras pessoas, sabe, e eu não concordo, com essas cotas, assim, eu acho que o esforço é de cada um mesmo, e não sei se vai diferenciar porque veio de escola pública e é mais esforçado, acho que isso é de pessoa mesmo, é característico da pessoa. Eu conheço muito alunos que estudaram comigo na ETESP e são muito esforçados, eram eles e não era o fato dele estarem numa escola pública, se eles estivessem numa particular eles seriam esforçados do mesmo jeito, então, eu sou contra.

Apesar de reconhecer ter momentos de relaxamento – que vê com maus olhos, chamando-se de “preguiçosa” –, Estela acha que, depois de descansar um pouco, “corre atrás... eu sou muito assim, quando eu quero uma coisa eu corro muito atrás, eu boto na cabeça e vou!”. Na faculdade foi assim, com esses momentos de baixa, mas no aprimoramento se dedicou com toda intensidade: “pro aprimoramento foi a mesma coisa, porque é muito difícil entrar no aprimoramento, então eu pensei.. é isso que eu quero, então vamos lá!”. Estela considera que sua trajetória escolar foi bem-sucedida graças ao apoio financeiro da mãe e ao próprio esforço, à sua

natureza de correr atrás já foi o principal mesmo, o de eu querer e correr atrás e fazer, entendeu, e tentar achar as forma pra conseguir aquilo. Mas acho que sem a minha mãe me ajudando, por mais esforço que eu tentasse, acho que tem muita coisa que ia ficar muito mais difícil de eu conseguir. Então, acho que se não fosse ela me ajudando a fazer o cursinho, eu não teria conseguido ou teria demorado muito mais, mas acho que o que mais... a pessoa... é ela ir lá e estar decidida e correr atrás, sabe? Então, tanto que no ultimo ano de cursinho eu estudei muito, muito, muito, eu estudava sábado, domingo, feriado, eu voltava e estudava, e não ligava, e pensava: “eu não to aproveitando o ano mas é um ano da minha vida que eu não vou aproveitar, mas vai valer a pena”. Então acho que isso influenciou.

Por outro lado, Estela enuncia como a maior dificuldade de sua trajetória escolar a passagem pela escola técnica, devido à má qualidade do ensino oferecido na mesma:

o mais difícil mesmo foi o fato de eu ter estudado numa escola pública, assim, não vou botar toda a culpa na escola pública, porque como eu te falei o colégio eu fiz meia boca, não estudei muito, mas assim, a minha

escola ela foi se comparada as outras escolas, mas foi fraca, pra um vestibular ela foi fraca, não prepara, de jeito nenhum, então eu sai bem crua do colégio, e foi muito difícil essa época de cursinho porque eu tive que me matar muito mesmo, me matar d estudar, então foi muito complicado...

Estela representa o sucesso de um sobre-investimento familiar na escolarização do filho – e parece saber disso! Seu percurso demonstra ainda como a formação de um *habitus* propenso ao trabalho escolar pode se dar sem a presença de um capital cultural familiar. A consideração de Rochex (1995), de que, às vezes, a escola é capaz de produzir desejos relacionados à própria escola parecem fazer sentido aqui. Ao que tudo indica, foram as atividades e contatos com professores que possibilitaram à pesquisada constituir um desejo crescente de fazer valer o investimento e aspirações familiares depositadas nela.

A crença no reconhecimento do mérito e da valorização do esforço individual parecem aqui estar de acordo com um percurso que sofreu menos com as limitações estruturais – graças aos subsídios parentais, cujos esforços se faziam de longe. Talvez seja em função mesmo desta distância que Eliana atribuisse tanto valor ao reconhecimento e elogios dos professores. Saber as regras do jogo – a escola técnica estadual parecia “bagunçada” a seus olhos pela não ordenação da dinâmica escolar, o que, talvez, dificultasse a percepção das “regras do jogo” – parece ser conhecimento crucial para aqueles que “precisam” desempenhar o esperado da melhor forma possível. O

aprendizado para Estela esteve sempre ligado a um aspecto de formação profissional. Sair-se bem no curso superior era para ela, aparentemente, assegurar melhor possibilidade de concretizar um desejo de “libertação” dos pais que parece ter sido consolidado com o retorno aos estudos por parte da mãe: depois de assegurar a vida da filha é que se vive. Talvez a ausência dos pais a tenham levado a criar uma relação idealizada com as expectativas de aproveitamento das chances de estudar em uma escola particular, quando ainda criança. Não bastava ir bem, tinha de se sair melhor! A ida à escola pública foi um momento de crise – inclusive de rendimento e dedicação aos estudos – por que não se tinha mais o mesmo gasto/dependência/expectativas que a fez se sair tão bem no ciclo escolar anterior?

Estela, portanto, se rompeu com o capital cultural da família, não rompeu com o projeto construído conjuntamente com eles através do ingresso e do bom desempenho no ensino superior: realizaram-se todos via seu êxito escolar!

2.4 RETRATO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PAULA (HISTÓRIA/DIREITO)

Eu já conhecia Paula há uns cinco anos, por intermédio de alguns colegas do curso de filosofia; ela era amiga da namorada de um deles e namorada do irmão de outro. Consegui localizá-la por meio de um deles. Os cinco (Paula, a amiga, o namorado da amiga, o namorado dela e o irmão do namorado) moravam no CRUSP. As informações a seguir foram coletadas em fevereiro de 2009. Infelizmente Paula estava muito ocupada na época – com a recepção de calouros do curso de Direito e a tentativa de atraí-los para participarem do projeto de extensão do qual faz parte – dispôs de pouco tempo para participar da pesquisa, embora tenha sido muito solícita em, posteriormente, completar questões do roteiro de entrevista que não puderam ser completados via mensagem eletrônica.

Paula tinha 23 anos na época da entrevista e tinha acabado de se transferir do curso de história para a faculdade de direito. Nascida em São Paulo, antes de entrar na USP estudava em Mogi Mirim, cidade do interior paulista em que morava com a família. Seus pais foram morar lá com as duas filhas (Paula tem uma irmã mais nova) depois de morarem aqui em São Paulo, terra natal tanto de Paula (a família se mudou quando ela tinha por volta de oito anos), quanto de seu pai e a linhagem dele. A mãe, por outro lado, assim como a família dela, é de Itapira, cidade do interior do estado. Uma vez chegados a Mogi, eles mudaram de bairro diversas vezes, até o pai de Paula conseguir fazer o financiamento do apartamento onde a família mora até hoje, no bairro de Jardim Nazareth.

O pai de Paula é motorista (o pai dele era caminhoneiro e o da mãe também era motorista); a mãe de Paula é auxiliar de creche (as avós de Paula sempre foram “do lar”).

Paula mudou constantemente de escolas ao longo da vida: frequentou o maternal “em uma escola chamada ‘Meu Cantinho’, num bairro chamado Imirim, aqui em São Paulo” dos dois anos e meio aos 5 anos de idade. Ela lembra-se de ter aprendido a ler na escola “graças à paciência das professoras e do incentivo da família”. Ela fez pré-primário na mesma escola em que cursou a 1ª Série do Ensino Fundamental, o Colégio Nossa Senhora Consolata, no mesmo bairro, Imirim (entre 1993 1994). Ela fez a 2ª Série na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau, Monsenhor Nora, que fica no centro de Mogi Mirim. A 3ª e 4ª Séries foram feitas em outra escola estadual, a Francisco Picolomini, no Bairro

Santa Cruz, também Mogi Mirim “e aí na 5ª a 8ª Série eu fui pra escola Coronel Venâncio, também no Centro de Mogi, que era escola pública, estadual também, né....”.

Essa descontinuidade é explicada por ela decorrência das mudanças de residências, segundo ela

Bom, em São Paulo, nós moramos em bairros próximos da escola, Imirim, Lauzane... essas mudanças aconteciam porque as casas que a gente morou eram todas alugadas, então a gente mudou muito de casa. Quando eu tava na 2ª Série, já morando em Mogi, minha família toda morava na casa do meu tio até meu pai conseguir um emprego... aí ele alugou uma pequena casa perto da escola que eu estudei na 3ª série. Na 4ª série, meu pai ficou desempregado de novo e aí nós mudamos para uma casa no mesmo terreno da casa da minha vó... da minha mãe... e da casa do meu tio-avó. O terreno era de um lote... assim, de tamanho normal... as casas é que eram pequenas mesmo... e é da família, então tinha aquela coisa de questão de herança. E essa casa era próxima da outra que a gente morou antes, mas só tinha três cômodos. A gente ficou lá até meu pai conseguir financiar o apartamento que moramos até hoje. Isso foi durante a minha 6ª série. O apartamento fica longe do centro da cidade, que foi onde estudei da 5ª a 8ª série.

Todas essas mudanças estavam relacionadas à condição econômica da família. Elas afetaram não só Paula, mas também sua irmã “Nunca estudei junto com a minha irmã por causa da diferença de idade, mas ela meio que seguiu meu o meu ‘caminho escolar’, estudou na Francisco Picolomini, na Coronel Venâncio e depois na Pedro Ferreira Alves”. Quando moravam em São Paulo, o pai de Paula era sócio de um escritório de contabilidade, momento em que “a minha mãe não trabalhava, porque... ah, a situação da família era boa nessa época... financeira... não tínhamos problemas financeiros”. A dissolução desse escritório levou o pai de Paula a investir em uma loja de autopeças que logo faliu.

Então, viemos para Mogi. Aqui, minha mãe teve de... deixou de ficar em casa... foi trabalhar no comércio... virou balconista... na cidade. Meu pai foi para a Coca-Cola, mas não ficou muito lá, nesse emprego aí... Aí depois meu pai conseguiu passar no concurso da prefeitura para motorista. E depois, acho que em 2000, minha mãe também passou no concurso... passou pra servente da prefeitura.

A queda do nível econômico da família pode ser percebida também nas considerações feitas por Paula a respeito dos colegas de escola, segundo ela “aqui, em São

Paulo, eram tudo pessoas do bairro, de classe-média. Lá em Mogi eram pessoas de vários bairros, da zona rural, várias classes sociais... mas tinha... com mais gente de uma condição mais baixa, né?”.

Paula tem uma memória peculiar a respeito de seus professores: “eu me lembro mais dos professores lá de Mogi, que eram... escolas mais distantes. Mesmo encontrando mais esses professores fora da sala, porque Mogi é uma cidade pequena, eles... parecia que eles não queriam ter uma relação fora da escola com a gente”. Ela diz não ter idéia da formação deles, mas afirma que o ensino era muito fraco, “por isso era meio que... “normal”... mais que deveria, que eles sumissem. Sempre tinha pedido de afastamento, deixando a gente com substitutos que também não ficavam muito tempo, isso era bem comum...”. Ela se lembra que o Colégio em que estudou em São Paulo, tinha até um ginásio, mas as outras escolas “eram muito simples... mas eram até arrumadas... faltava equipamentos como computador, TV, as coisas básicas como cadeiras, lousa, não eram assim tão ruins, não...”. Lembra-se que no entorno das escolas do centro havia muitas lojas, mas ao redor das escolas de bairro só tinha casa; reparava bem, porque, diferentemente de São Paulo, onde sua mãe a levava para a escola de ônibus, em Mogi ia a pé para a escola Francisco Picolomini, “que era do lado das casas que eu morava... depois ia de ônibus para as outras...”.

Essa percepção de precariedade estrutural e pedagógica das escolas parecia se refletir também na inserção que Paula tinha nelas: “Eu era bem anti-social no ensino fundamental, ainda tenho dúvida se eu tinha mesmo algum amigo no Colégio... aqui em São Paulo... eu já tentei, mas não me lembro de ninguém! Bem, em Mogi... era meio... eu tava mais próxima, só que... era de poucas pessoas da sala”. A relação com os professores era tranqüila, mas, ao que parece, regida por um certo sentimento de submissão “como sempre fui uma garota quieta em sala, os professores não tinham o que reclamar”.

Essa aparente apatia, uma passividade em relação ao entorno, se refletia também no desempenho escolar de Paula:

até a sétima série eu não era a melhor aluna... nem era também a pior da sala (risos)! Eu sempre passava de ano tranqüilamente... até acontecer um negócio estranho... nas férias antes do começo da 8ª série, isso é um pouco inexplicável mesmo, eu meio que resolvi que queria ser a melhor aluna da sala e comecei a me dedicar... de verdade, muito mesmo. Eu nem sabia

que pra entrar na escola técnica precisava passar numa prova... nem sabia que existia vestibular! Essa minha decisão tava mais... tinha a ver com uma idéia de que... talvez se eu estudasse poderia dar certo na vida! Mas eu não tinha nada de concreto...

Os pais de Paula participavam da vida escolar da filha apenas pelo comparecimento em reuniões e eventos escolares, mas não acompanhavam as tarefas e demais trabalhos escolares. Segundo ela, isso não ocorria “porque não tinha necessidade... não precisava de cobrança, essas coisas”. Mesmo Paula gostando muito de ler, os pais não a incentivavam muito; não havia livros em casa, “os meus pais nunca foram de ler muito... o que o meu pai lia mais era jornal”. Como ela lembrou, ele lia muito sobre política e economia. Ele tinha participado do sindicato dos funcionários públicos de Mogi Mirim, chegando, inclusive a ser tesoureiro de uma gestão. Antes disso ele já tinha uma experiência de mobilização política, tomando parte do grêmio estudantil da Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves, onde cursou o Ensino Médio e o técnico em Mecânica (ele chegou também a ser membro da APM dessa mesma escola, quando Paula estudou lá). Além disso

o meu pai e a minha mãe se filiaram ao PV, eles saíram candidatos a vereadores... eles tiveram poucos votos... meu pai concorreu primeiro e depois minha mãe... no... ano seguinte. Ai, não lembro direito o ano.e a minha mãe também participou do conselho municipal de cultura...

A vivência cultural de Paula era muito restrita neste período; havia pouca oferta de exposições, eventos e até mesmo estabelecimentos e equipamentos culturais na cidade em que morava. Quase nunca tinha a chance de desfrutar de uma sessão de cinema: “eu ia muito pouco... cultura lá era difícil, tinha uma carência de cultura na cidade... mas, também, pelo preço alto das poucas opções que tinham como o cinema”. Das poucas vezes que se lembra de ter ido ao cinema, afirma que foram exhibições “especiais”, “que pediam 1 Kg de alimento como entrada, ou com a escola mesmo, com exhibições gratuitas... enfim, pouquíssimas vezes!”. Talvez seja por isso que ela tenha vencido certo fechamento em relação à escola e aos colegas e participado de tudo que acontecia lá. Como diz:

É estranho, mas, mesmo sendo anti-social, eu sempre participava das atividades culturais da escola, apresentação de dança, teatro, excursões.... e minha mãe sempre foi muito envolvida com teatro, então eu participei de algumas peças com ela. Também, quando eu tava na 6ª série, eu comecei a participar de uma espécie de colônia de férias do Zoológico de

Mogi Mirim, que eles organizavam, chamava “Ecozôo”... era uma semana inteira de atividades, gincanas, palestras e passeios, tudo focado em Educação Ambiental, voltado para isso. Eu participei de quatro edições dessa colônia...

A entrada na mesma escola técnica que o pai estudara pareceu o percurso normal a Paula (aliás, a irmã dela entrou na ETE em 2006). Terminado o ensino básico foi lá que ela ingressou. Lá ela fez os dois primeiros anos do ensino médio, pois conseguiu bolsa total para realizar o terceiro em período integral em uma instituição particular, o Colégio Integral, localizado no bairro Jardim Brasília. De modo geral, ela não achou o ensino da ETE muito diferente daquele da escola pública estadual, mas ficou impressionada com a estrutura. Por outro lado, começou a desenvolver um gosto mais específico sobre algumas disciplinas e alguns temas:

algumas matérias comecei a conhecer de verdade. A História me encantou... Geopolítica mais ainda. Gostava muito de Literatura e História da Arte. Eu também gostava de Química, Física e Matemática... elas me encantavam pela dificuldade. Acho que... acredito que o contato que tive no ensino fundamental foi pouco definidor em relação ao gosto às matérias. O ensino era muito fraco nestas escolas.

Além disso, Paula achava os professores mais próximos, pois promoviam mais “atividades fora do período de aula e conversavam muito com a gente. Parece que a escola também... sempre teve também um espaço de convivência além das aulas, logo no começo do ano, tinha a ‘Semana Paulo Freire’ que eram gincanas esportivas, culturais”. Além disso, ela mencionou com muita ênfase a “ExpoETE”, evento de final de ano no qual os alunos do ensino médio e o do técnico expunham seus trabalhos. Paula gostava muito da escola.

A escola era boa, cedia espaço pra gente. No segundo ano mesmo nós conseguimos uma sala inteira pra montar uma sala de jogos... não era bem pra jogar, era contar um pouco da história de cada um deles... mas demorou – e como! – pra eu me acostumar com isso... é aí que dá para saber que aquelas escolas que estudei antes, que abrem os portões 15 minutos antes do começo das aulas e fecham 10 minutos depois do sinal... repetindo tudo isso no final da aula, quase expulsando os alunos atrasados... é algo que... não é uma estrutura obrigatória. Eu ficava o dia inteiro na ETE a partir do segundo ano... quando eu comecei um curso técnico de Meio Ambiente de noite. Lá eu estudava, jogava truco (risos!) e até dava aula! Com uma amiga eu dava aulas de reforço de química e física pros alunos da tarde... meus próprios colegas!

A existência dessas atividades e possibilidades de convivências ajudaram Paula a enfrentar a dificuldade de integração. Duas colegas da sala dela da escola do ensino básico, Venâncio, passaram no “vestibulinho”, mas, entretanto, como já não tinha muito contato com elas antes e elas foram para outra sala (eram duas por turma) não se aproximaram muito no começo do curso. Todavia, “não foi difícil me enturmar, porque lá os alunos eram... em geral muito dedicados”. Além disso, Paula comenta que “cinco pessoas da minha sala moravam pertinho de casa. Então, mesmo não sendo do mesmo ‘grupinho’ da sala, a gente tinha contato próximo”. Esses encontros fora da sala começaram devido a trabalhos escolares e foram aumentando com o passar do tempo: “já no segundo ano, a gente ia pra vários lugares juntos”.

Então, durante o curso, Paula continuou se dedicando muito aos estudos, até conseguir, no começo de 2004, uma bolsa no colégio particular de Mogi Mirim já mencionado acima, o Colégio Integral. Lá era oferecido um curso que chamavam de “Terceirão”, uma espécie de revisão em um único ano de toda a matéria exigida no vestibular. Paula diz que neste curso teve “que aumentar em muito a minha dedicação aos estudos, pois os professores ‘corriam’ com matérias que eu nunca tinha visto antes.... E eles cobravam todo o conteúdo nas provas...era mais difícil”. Paula considerava o ensino deste colégio como muito forte, “custando” (o termo é dela) muito mais dedicação.

Tínhamos provas quase todos os sábados de manhã, duas matérias por vez, eu ia sempre nos plantões, muito mesmo, e acabava tirando boas notas. Só tive problemas com uma prova de matemática que tirei uma nota vermelha por dificuldade mesmo, mas com outras notas, minha média ficou acima de cinco, e teve uma professora de Redação que entrou no final do ano que eu tive problemas.... ela me deu vermelho na minha última média bimestral... é que eu tinha me recusado a entregar algumas redações... mas, como eu tinha três notas bimestrais em torno do 9,5, 10, e isso com uma professora que não era ruim como ela. Aí no final eu fiquei com uma média final boa.

Na ETE, inclusive, Paula encontrava algumas dificuldades:

Sobre as matérias... eu só tinha alguns probleminhas com Educação Física e Inglês. Eu não gostava de Educação Física, era uma péssima jogadora de vôlei, e jogar vôlei era basicamente todo o conteúdo da aula: o professor ficava sentado no lado da quadra só olhando, observando e todos nós

tínhamos que... bem, tinha a opção de ficar conversando na arquibancada. E é claro que eu escolhia esta opção. Mas o professor só não dava MB[muito bom], a nota máxima pra gente, a turma da arquibancada. Ele dava B [bom] pra... então, pra todo mundo passar. O inglês... era um probleminha que era um problemão... com o Inglês era por dificuldade mesmo. O meu pai não podia pagar um curso de inglês, né? E a maioria da sala fazia inglês fora... em curso... aí a professora partia da premissa que... certas coisas já eram conhecidas pelos alunos, mas não eram. Aí já viu, né? Tinha de “correr atrás”. Eu me dedicava e, mesmo não tendo aprendido o tanto que poderia, até que foi tranquilo, passava com boas notas.

A “dupla vida escolar” de Paula permitia a ela, entretanto, sanar problemas encontrados em uma escola na outra – quando não conseguia também duplicar seus problemas! Isso ocorreu, geralmente com deficiências encontradas por Paula na ETE. Segundo ela, no Colégio particular “os professores eram muito bons. Todas as aulas eram fantásticas. Continuei gostando muito de História, Geografia e Literatura... gostava muito de Física também”. No entanto, Química começou a ser um suplício para ela:

meu professor de química na ETE era muito ruim... em dois anos, a gente só estudou até ligações químicas. Ele era tão ruim que meus colegas tinham muita dificuldade, apesar dele, teoricamente, só ensinar isso. Eu tinha aprendido sozinha e aí eu ensinava pra eles. No Integral, como era uma espécie de revisão, a professora corria com a matéria e eu tinha que estudar muito para acompanhar. Ah, não tinha Educação Física. Isso me deixava muito feliz.

A vida de Paula nesta época girava em torno das atividades escolares. Quando perguntada se houve alguma alteração em suas atividades fora da escola, como aquelas ligadas à cultura, à recreação, ao lazer, ela responde que a atividade mais marcante foi o desenvolvimento de um projeto no Zoológico de Mogi. Entretanto, este projeto era o desenvolvimento de um exercício de uma disciplina da ETE chamada “Projeto” (esta disciplina começava no segundo e só terminava no terceiro ano). Ela explica: “uma vez por semana, de manhã, a gente tinha que desenvolver alguma atividade ligada ao projeto que... a gente elaborou. Eu e mais cinco colegas fomos trabalhar com educação ambiental no Zoológico”. Além disso, as opções culturais oferecidas em Mogi continuaram limitadas; entretanto, “a ETE organizava bastante excursões... mas bem diferente... agora era com qualidade. Foi com a ETE que eu... que foi minha primeira visita ao MASP... puxa,

realmente marcou muito a minha vida. Também, eu estava mais velha, agora ia um pouco mais ao cinema”.

Além disso, a maioria dos meus amigos de Paula estavam de alguma forma ligados à escola: “ou eram pessoas que estudavam comigo no ensino médio, ou no técnico... ou, se não, eram colegas que faziam curso técnico à tarde... mas sempre ligado a escola”. Três colegas da sala de aula de Paula na ETE foram comigo para este Colégio. Dois deles conseguiram bolsa como ela, “e eles também tinham família... com renda baixa... como só tinha uma sala, eles estudaram comigo, por causa de tanta proximidade, acabamos... ficamos juntos e não nos enturmamos tanto com a sala”.

Paula afirmou que nesta época continuava ainda gostando muito de ler. A quantidade e a qualidade da leitura, segundo ela, aumentaram muito; neste momento ela tinha a biblioteca da ETE à disposição. Isto era uma novidade, porque “nas escolas públicas onde eu estudei, as bibliotecas que eram pequenas estavam sempre fechadas. Só os professores podiam levar e eles nunca faziam isso”. Quando ela estava na metade do segundo ano foi inaugurada a biblioteca municipal. “Então a biblioteca da ETE foi uma grande descoberta para mim, ao mesmo tempo que minha... que o hábito de leitura lá de casa continuou o mesmo... bem baixo”.

Entretanto, Paula, em um movimento reflexivo, percebe que houve uma grande mudança na vida familiar durante este período. Se, por um lado, os pais dela mantiveram seus empregos e a renda familiar continuou a mesma, por outro, “a diferença que eu vejo é que... com o emprego público, com a estabilidade do emprego público, a gente conseguiu realizar planos... coisas que precisavam de... de um longo prazo... planos mais demorados para se concretizar, como o financiamento do apartamento”.

Apesar desta melhoria estruturante de vida, Paula “esperou” a proximidade da chegada do vestibular para o qual tanto vinha estudando para começar a trabalhar no final de ano no setor de crediário de um magazine de roupas populares no centro de Mogi Mirim (ela mesma levou currículo para lá): “Como eu ainda tinha aula, tive um... um horário meio que especial até passar a primeira fase. Eu prestei vestibular pra Relações Internacionais e... dessa vez não passei nem pra a segunda fase. Mas não acredito que foi por causa do trabalho. Foi... eu gostei muito da experiência”.

Paula afirma que teve um primeiro contato com aquilo que chamou de “idéia de universidade pública” no primeiro ano do Ensino Médio:

Eu tinha uma amiga que a mãe tinha ensino superior... No fim do primeiro ela chegou com o manual da Unicamp que ela tinha comprado no Banespa. Achei muito interessante aquilo e acabei... convenci meu pai a me dar R\$ 10,00 para comprar aquele manual pra saber mais sobre aquilo. Comprei e... um mundo novo se abriu! A USP foi meio consequência disso, porque depois de saber o que era a Unicamp, fui procurar sobre outras universidades públicas. O importante é que sempre quis voltar para São Paulo. Juntando isso ao fato de querer prestar Relações Internacionais, decidi que só queria a USP. O engraçado é que minha mãe achava que a USP era paga. Quando falava que eu queria ir para lá, ela dizia: “Mas é pago” e como não havia nem sinal do Prouni ainda, então, uma universidade paga estava fora de cogitação...

O interesse de Paula por Relações Internacionais surgiu não por conhecidos, mas pela vontade de prolongar o prazer que sentia ao estudar História e Geopolítica, “Direito e Economia seriam matérias que eu imaginava que... seriam interessantes, mas eu não tinha assim nenhuma atração especial”. Essa escolha, entretanto, segundo ela, se deu em um momento em que este curso despontava como um dos mais concorridos e procurados pelos jovens estudantes. Segundo ela, “a escolha desse curso não foi... não tanto pela ‘modinha’ que tinha, mas, é... mas sim, porque quando eu descobri o curso no segundo ano, eu achei maravilhoso ter a oportunidade de continuar estudando História e Geopolítica, matérias assim que eu mais amava”.

No final de 2005, Paula tentou ingressar no ensino superior pelo Prouni. Além de se candidatar a vagas para RI na PUC de São Paulo tanto no matutino quanto no curso noturno, ela pensava ser obrigatório o preenchimento de todas as cinco opções de curso disponíveis aos candidatos e, por isso, segundo ela, “coloquei Direito na PUC de Campinas como terceira opção. Isso porque um amigo meu, que tinha estudado na ETE, tinha começado o curso, Direito, lá na PUC de Campinas, no noturno... logo depois do Ensino Médio, em 2005... e disse que estava adorando”. Porque este amigo tinha relatado a ela um pouco sobre as matérias que estudava na faculdade, como “Teoria Geral do Estado” e “Introdução aos Estudos de Direito”, como destacado pela pesquisada, Paula se disse motivada a – “num espírito ‘vamos ver o que dá’” – a fazer esta opção, coloquei. “E foi exatamente a terceira opção que eu consegui (risos)! Como eu não tinha muito a perder,

aceitei esta oportunidade... só que... nem tinha terminado o primeiro ano ainda, já não aguentava mais o curso: não podia estudar direito o tanto que queria porque eu trabalhava o dia todo e eu não achava a forma daque... aquele ensino não me satisfazia”.

Ela não se submeteu a nenhum vestibular neste ano de 2005, porque não conseguira isenção da FUVEST. Mesmo tendo sido persuadida por sua mãe a mudar de idéia e sido convocada em segunda chamada, Paula não conseguiu:

Em 2005 não consegui a isenção da FUVEST , eles começaram a não dar para alunos que estudaram em escola particular, mesmo que fosse com bolsa.... Fiquei brava e não quis prestar nada. Eu não tinha feito cursinho ... longa história neste meio e estava cursando um técnico em Mecatrônica ... mais histórias.... Minha mãe insistiu para prestar algum vestibular. O período de inscrição para a FUVEST tinha passado. Prestei Relações Internacionais na UNESP. Fiquei na lista de espera, mas já sabia antes que não ia dar... eu... não conseguiria... sabe por quê? Lá em Franca não tem nenhum auxílio pra permanência estudantil e também eu não conhecia ninguém por lá... não fui.

Desta decepção – em relação a si mesma e ao curso – brotou a vontade de mudança: “Foi aí que pensei mudar minha vida totalmente”. No final deste mesmo ano ela prestou a FUVEST novamente, mas desta vez para o curso de História. Segundo ela:

Eu tinha uma certeza que encontraria um mundo mais interessante por lá, mesmo... mesmo sem conhecer alguém que estudasse lá e nem mesmo a própria universidade. Eu também pensava que... ah, se tanta gente que sempre teve de tudo tão fácil na vida passava, por que eu não passaria? Eu também merecia estudar numa universidade pública, oras! Prestei e passei.

Entretanto, as inquietações de Paula ainda não tinham terminado; ela continuava encucada com a idéia de estudar Direito. Assim que descobriu – ainda no primeiro ano do curso de História – um coletivo feminista no Largo de São Francisco, sede do curso de Direito, se viu ainda mais incentivada, pois “era um sinal que havia novas formas de olhar o Direito lá... Eu acreditava que o Direito poderia ser interessante se bem estudado”. Já no final do primeiro ano do curso de História a estudante foi motivada “meio que por impulso” a prestar novamente vestibular, desta vez para Direito: não passou. “Não levei muito a sério. Eu até que fui pra a segunda fase, mas eu tinha passado da primeira fase com uma

nota em cima... colada na nota de corte, minha nota na segunda fase não conseguiu segurar minha classificação final”.

Durante 2008 viveu uma grande crise no – e com o curso de História – pois “Sentia que eu queria estudar Direito e que queria poder... ter esse instrumento para fazer... pra realizar algo. Eu também nem... eu não me sentia preparada para ser professora e a ‘máfia’ que existe no departamento fazia... dificultava muito a minha chance de fazer um mestrado lá. E aí eu passei em Direito...”. No final deste ano, desta vez mais preparada, pois havia feito um cursinho popular, o Henfil, da avenida Paulista, durante meio ano aos sábados de 2008, Paula presta novamente e desta vez é aprovada.

Quando eu decidi que queria ir mesmo para o Direito eu sabia o que eu ia enfrentar... concorrer com gente muito bem preparada. Eu logo no começo do ano planejei fazer um cursinho de sábado... só... assim pra refrescar a matéria. Eu queria só de sábado porque eu tava estagiando e... bom também, não queria levar o curso de História “com a barriga”. Eu precisava me dedicar àquilo, era o mínimo que eu devia fazer pelo investimento que estava recebendo. Eu fiz só três matérias no segundo semestre... era parte deste planejamento também. Escolhi pelo Henfil por causa do preço.

Entretanto, ela disse que não tinha se arrependido daquela primeira mudança, do Direito para a História, porque achava muito complicado o modo como o curso era ministrado e por não gostar de muitas posturas dos professores e dos colegas; segundo ela “A diferença é que na USP tem... existem, poucos, mas existem, pessoas, e entre eles, professores que tão a fim de criticar, de procurar suas limitações e pensar em como fazer de uma maneira que faça valer a pena”.

Toda essa experiência de fracassos e sucessos nos exames vestibulares permitiu a Paula tecer algumas ponderações com respeito à forma de seleção dos alunos adotada pelas universidades e o impacto deste procedimento no ensino básico:

Acredito que o vestibular não pode... não consegue avaliar a capacidade dos alunos. Eu também acho terrível o que se gera no ensino. A ETE tinha uma forma de ensino muito bacana, interessante... mas a gente precisava passar no vestibular, né?... Quem queria isso e podia, saía de lá. Então a situação acaba ficando meio assim: lá na escola particular tem um... tem o peso do mercado e aí não dá... um ensino diferente é impossível porque não atrai “clientes”. Aí, na escola pública, tem mais espaço para isso, mas aí tem que... vai ter o custo que você dificulta para aqueles alunos de

passar no vestibular, reduzindo mais ainda a chance deles irem para a universidade pública. Puxa, quantas pessoas capazes e dedicadas eu conheci na ETE e que não passaram no vestibular! Quem não fez cursinho, acabou indo para uma faculdade privada por perto mesmo, muitos com o Prouni.

Sobre o próprio rendimento escolar durante suas peripécias no ensino superior, Paula considerou:

No ano que eu fiquei na PUC, meu rendimento não era muito bom. Eu trabalhava o dia inteiro e aí tinha que ir para a aula direto de trabalho, à noite... fui ficando meio... aquilo foi me corroendo. Eu só estudava porcamente... pra tirar o mínimo. Quando eu cheguei na USP, fiquei muito feliz... agora eu podia me dedicar realmente naquilo. Acredito que meu rendimento até que é bom. Adoro ter a possibilidade de estudar o dia todo, depois da aula. Eu sei o quanto isso custa e quantas pessoas gostariam também de ter essa oportunidade.

A este respeito, ainda, Paula (que teve média ponderada de 9 no curso de História e tem, atualmente, 8,8 em Direito) parece ter descoberto um método de análise comparativa das médias ponderadas dos alunos de um determinado ano de qualquer curso que eu ainda não tinha levado em consideração nesta pesquisa (e que, infelizmente, descobri tarde demais para poder utilizá-lo com o cuidado exigido pela e na pesquisa):

Pelo meu cálculo... com ajuda do Júpiter, que pode... que tem possíveis margens de erro né?... minha média é a primeira ou segunda maior da minha sala. Estranho, porque quando os professores divulgam as notas da sala toda é mais raro minha nota estar entre as melhores. Mas... como eu disse, isso é raro. Esse cálculo no Júpiter... descobri meio... foi meio que por acaso, eu fui ver minha classificação estimada para as matérias optativas e estava contando lá a classificação das obrigatórias; eu que não fico perguntando aos outros sobre suas médias. Acho um assunto chato, coisa de CDF (risos!)...

Infelizmente não pudemos conversar e não consegui saber como Paula vivenciou a universidade, como foi a relação com os colegas durante o curso superior, o que pensa sobre o rendimento escolar de alunos vindos de escola pública durante o ensino superior, quais aspectos de sua formação ajudaram, atrapalharam nas faculdades etc. Entretanto, creio ter tido relato suficiente sobre o passado dela a ponto de poder esboçar algumas considerações.

Paula, filha de trabalhador qualificado, com formação técnica e que chegou a ser sócio de um empreendimento, parece ter sido incumbida de realizar o projeto de reconquista da posição social perdida (ou quase conquistada?) pelos pais (Cf. Laurens, 1992), trilhou o mesmo caminho do pai, para superá-lo. Este movimento, contudo, não foi tranqüilo (diferentemente do concluído por Laurens, 1992, em seu estudo, segundo o qual os filhos de pais politizados teriam tendência a compreender melhor as relações sociais e suas desigualdades, assim como tenderiam a valorizar mais a própria origem popular: pouco antes do término deste trabalho, soube – pelos amigos através dos quais conheci a pesquisada – que Paula não falava há muito com os pais, nem tampouco apareci em Mogi Mirim (mas não sei explicar os motivos, se renegação da origem familiar, se desavenças de alguma ordem etc.).

Esta influência política se faz presente também na justificativa alegada por ela a respeito do próprio sucesso escolar: responsabilidade (política) com o investimento público, com o bem público, com a importância pública dos cursos e das funções possivelmente desempenhadas com suas conclusões. Se a politização e a vontade de fazer uma escola técnica se deram “no berço”, foi pela influência da vida escolar que elas puderam ser concretizadas. A sensação de despertencimento vivida por Paula nas escolas – sobretudo naquela mais periférica, da qual pouco se lembra e nem sabe se conversava com alguém – aliada à vontade de retornar a São Paulo, talvez indiquem o quanto a vontade de recuperar algo – um estilo de vida? – perdido esteve presente em sua formação (inclusive na formação da disposição apta à perseverar na vida escolar). É possível supor que para além da detenção de certo capital cultural, o pai de Paula tenha transmitido à filha a relação – possivelmente de orgulho e de prazer – que tinha com sua própria experiência escolar. O estudo de Lahire sobre a configuração e relação das famílias com o sucesso e fracasso escolar de 26 crianças de origem popular – estudantes da segunda série do Ensino Fundamental demonstra que a simples posse do capital escolar não é garantia de sua transmissão; entre outros fatores (como disponibilidade, por exemplo) levados em consideração, dever-se-ia, como diz, atentar para a afetivação e efetivação deste aprendizado em nada osmótico (como o queria Pierre Bourdieu, Cf. Bourdieu, *A escola conservadora*, 1998, p. 46):

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos, e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (Lahire, 1997, p. 173).

2.5 RETRATO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE SANDRA (ENGENHARIA)

Sandra me foi indicada por uma funcionária da universidade, amiga de minha família, que, quando aluna do curso de história, tinha morado no CRUSP, onde a aluna pesquisada também residiu.

Nascida em São Paulo, ela tinha, no momento da entrevista, 34 anos, casada e mãe de duas filhas (uma de três e outra de quatro meses). Moradora da Casa Verde, bairro da zona norte de São Paulo, desde 2006, Sandra residira na região do Butantã por muitos anos. Foi lá que realizou parte significativa de sua escolarização.

Sandra cresceu com seu pai, seus irmãos (quatro mais velhos e um mais novo que ela – ressalta que nenhum deles tem, atualmente, profissão... trabalham informalmente, como um deles, que vende pastel) e suas tias, irmãs de seu pai. O pai era mestre de obras, uma das tias era doceira e a outra ficava em casa cuidando das crianças. Seu pai completou o primeiro grau, suas tias, a quarta-série. A mãe era técnica de enfermagem, mas não morava com eles; ela a via cerca da duas vezes por ano. Sandra sabe que os avós nasceram em São Paulo, mas não soube dizer nada sobre escolaridade ou profissão deles. Ninguém da família participou da vida escolar de Sandra: “todos sabiam que eu era boa aluna porque ia o boletim no final do ano para assinar, mas também não tinha lição de casa, não iam em reunião”. Mas a levavam à igreja, a atividade que ela realizava com mais frequência além de ir à escola. Ela era mórmon, “viviam a religião, participavam de tudo, estava lá três dias da semana, participavam de teatro, show, palestras e tudo mais; quem seguia eram apenas eu e todos os meus irmãos.” Sandra sintetiza que passeios culturais ocorriam, mas “era uma vez a cada cinco anos, e olhe lá!”.

Ela aprendeu a ler em casa, com as irmãs, por volta de cinco ou seis anos, “mas ninguém lia na minha casa... nem eu tinha esse costume”. Apesar de ter se iniciado cedo no mundo das letras, Sandra entrou mais tarde na escola fundamental, (seu a colocou no “pré”

com sete anos) – fez todo o ensino básico na Escola Estadual Roberto Mange, no Jardim Esther, muito próxima da casa dela, localizada na Avenida Eiras Garcia – com oito anos. Todos os seus irmãos também passaram por esta escola, cujos alunos tinham um perfil “ah, era tudo renda baixa, muitos moradores das favelas próximas, sabe? pessoas do bairro mesmo... lá ninguém se dedicava muito aos estudos”. Sandra não soube falar muito sobre os professores, também – sabia que não eram do bairro, mas não sabe nada a respeito da formação deles: “eu sempre fui muito tímida, não tinha nenhuma amizade com professores, eram distantes mesmo!”. Todavia Sandra destaca uma experiência marcante para ela, o contato com uma professora preconceituosa e ofensiva: “era uma professora racista que chamada os meninos negros de macaco... pena que não lembro o nome dela...”.

Sandra se recorda detalhadamente da estrutura e do entorno da escola: “a escola era meio que assim: tinha UMA (ênfatisa) quadra, UMA (ênfatisa) biblioteca, UM (ênfatisa) pátio coberto e UM (ênfatisa) descoberto... mas também um MONTE (ênfatisa) de carteiras e cadeiras riscadas... do lado de fora, tinha barraquinha de pastel, uma banca vendendo doces e... um ponto de ônibus (risos)”.

Sandra afirma nunca ter tido dificuldade em acompanhar os estudos, e que “gostava muito de matemática, não reprovei em nada durante meus estudos e tive apenas uma recuperação em geografia na sexta série”. Nesta época, Sandra se dava bem com um grupo muito restrito de colegas, “apenas me dava bem com minha turminha que eram minhas vizinhas”. Mas tinha algo de que ela se lembra bem e que marcou positivamente a passagem de Sandra pela escola: “eu gostava era do lanche... porque em casa não tinha muita guloseima!”. Lembra-se de alguns eventos com teor culturais na escola, como festa junina e bailes feitos pelos alunos da oitava série pra arrecadar dinheiro para formatura.

Sandra, dos 16 aos 19 anos (se formou em 1995), cursou o Ensino Médio e Técnico em uma escola técnica estadual, A ETE Guaracy Silveira, em Pinheiros. Ela estudava à noite, mas só trabalhou durante seis meses, como recepcionista – sua irmã mais velha que já trabalhava nisto há tempos a levou para trabalhar junto –, fato este que não, segundo ela “não atrapalhou o estudo, não”. Ela ia de ônibus, mas “quando meu pai não tinha dinheiro pedia pro vizinho emprestado... ou então, meu namorado pagava minha condução... ele também ajudou no... é, eu nunca tive material escolar durante o ensino técnico, não dava, aí eu usava tudo dele, do meu namorado”. Sandra conheceu a ETE por meio desse mesmo

namorado “que também queria fazer um curso profissionalizante: edificações”. Conta que seu namorado a ajudava com condução, as vezes meu pai seu dava dinheiro, ela não comprava lanche e usava o material do namorado. Recorda: não tive grandes dificuldades; não gostei de muita coisa, mas queria muito o diploma.” Durante essa época, sua vida cultural não mudou, continuou participando dos eventos na igreja.

Nessa época, Sandra considerava “os professores eram mais interessantes... eles... eles participavam das nossas vidas, eles eram bem mais próximos. Ajudava, porque eu continuava tímida e não fiz amigos durante este período não... meu único amigo era meu namorado (risos)!”. Sandra sintetiza esse aspecto: “os professores eram muito atenciosos, às vezes até... os alunos se reuniam pra comer pizza na padaria em frente e eles iam... eu também ia, mas não tinha muita amizade com ninguém. Nenhuma amiga foi comigo pra o colegial...”.

Por outro lado, ela acha que a própria dedicação aos estudos aumentou consideravelmente nesta escola, algo que, conforme disse, decorria do crescimento do interesses pelas aulas e pelo conhecimento: isso refletiu em suas notas, que continuavam “de boas a ótimas”.

A família continuava pouco participando de sua vida escolar, por outro lado. Contudo, Sandra manteve-se participante ativa da vida religiosa familiar.

Entrou em Engenharia Civil na Anhembí Morumbi: “Desde criança queria ser engenheira, meu pai me levava em uma ou outra obra e vivia falando que o chefe dele era engenheiro então como eu queria ser chefe. Guardei sempre comigo que seria engenheira quando crescesse”. Prestou para a Anhembí Morumbi ao ficar interessada depois de assistir uma palestra lá “e adorei a apresentação”. Sobre esse período, Sandra conta:

Só prestei Anhembí, só engenharia, com 20 anos, 1 ano depois que terminei o técnico. Não estudei nada. Os colegas eram todos mais velhos que eu, na faixa dos 30. Estudava a noite e durante o dia trabalhava no meu emprego como desenhista cadista. E durante o período do curso também fiz alguns estágios.

Ela fez três anos do curso lá, e decidiu prestar vestibular para USP quando chegou à situação de não ter mais como pagar o curso: “aí depois peguei e prestei USP”. Conta que foi uma tia que mora em Maringá que viu sobre as vagas remanescentes na USP e a

possibilidade de prestar a transferência e a avisou. Ela fez a prova e passou. Sandra conta que só conseguiu se manter trabalhado quando estava na Anhembi, “tentei trabalhar mas comecei a ir muito mal na poli, aí dava aulas as vezes na Microlins e fazia desenhos em casa”.

Na família de Sandra ninguém tinha cursado ensino superior, mas ela já freqüentava o campus da USP, como local de lazer, mesmo sem conhecer de fato sua estrutura e funcionamento:

Eu conheci um africano lá... numa festa da Poli, em 1997, ele era... estudava lá na FEA e me apresentou outros amigos, alunos da USP. Aí eu comecei a... freqüentar o CRUSP, comecei a ter amizade com essas pessoas, onde conseguia informações sobre a USP... informações importantes como o CRUSP, a bolsa alimentação, essas coisas.

Sandra já conhecia a USP desde criança: ia “andar de bike aos domingos, era aberta a comunidade.” Segundo Sandra, desta vez “a prova nem foi tão difícil”. A entrada na USP foi momento decisivo na vida da pesquisada “mudou completamente minha vida: eu fui morar no CRUSP, parei de trabalhar e fui atrás de bolsa... e sempre consegui! Às vezes eu dava aula de AutoCad na Microlins também. Eu ia muito malhar no CEPE, ia sempre no CINUSP, nas baladas... e aproveitei muito o campus”. Sandra, que também freqüentava muito as bibliotecas por não poder comprar os livros de que precisava, a partir da entrada na USP e sobretudo com o auxílio das bolsas (recebeu assistências diversas tanto da COSEAS, em relação à moradia e alimentação, quanto de outras unidades da USP, como a Poli, de quem ganhava uma bolsa de um salário mínimo, e do Instituto de Eletrotécnica e Energia, onde trabalhou em um projeto de pesquisa): “vivía em dedicação total... exclusiva aos estudos, mas isso não salvou, não impediu que... as notas baixíssimas dos dois primeiros anos”. As dificuldades escolares começaram a surgir de forma intensa:

A pior parte foi mesmo estar na Poli! Porque... todos os alunos eram muito mais novos... meio que... de classe média e alta. Eu me sentia um peixinho fora d'água. Foi complicado... no começo não tinha amigos e tive pela primeira vez dificuldade com os estudos... Olha foi muita, muita dificuldade mesmo! E em todas as áreas: em física, em matemática, química, tudo!!! Quase desisti, logo no começo. No primeiro semestre eu

passsei só em uma matéria, aí tive que pegar livros de primeiro e segundo grau pra tentar alcançar o nível do pessoal. Não tinha inglês e isso dificultou muito porque muitos professores davam textos em inglês...

Essa dificuldade se deu de maneira brutal. Sandra considerava estar se dedicando como os demais alunos, mas esse esforço não parecia ser suficiente para compensar a decalagem entre os conhecimentos prévios: “ah, o desempenho era igual, todo mundo se esforçava e estudava bastante. O problema foi que eu tive que aprender tudo que não tinha aprendido até lá”. Ela afirmou não ter a mínima “base pra acompanhar”. Entretanto, ela conseguiu superar esses problemas e, com alguma ajuda, está prestes a concluir o curso. Conta que o principal diferencial da USP está nos professores: “a cobrança, todos partem do princípio que todos têm a mesma bagagem, as matérias: é exigido tudo.”

Tal fato me fez primeiro pensar nas questões referentes ao desenraizamento (Cf. Weil, 1996) e a problemas de não-afiliação (tal qual discussão empreendida por Coulon em *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, 2008) e todos os sofrimentos subjetivos que daí adviriam, como também demonstra Barbosa (2004), em pesquisa sobre três estudantes pobres na universidade de São Paulo. Contudo, a capacidade de “recuperação” – ou seria adaptação? ou seria superação? – de Sandra, e toda a importância que a mesma dá sobre as possibilidades de fruição e de aprendizado existentes no mesmo contexto que outrora aparecera tão “ameaçador” faz com que se leve também em consideração a discussão empreendida por Piotto (2008), em artigo em que questiona a atribuição de uma postura de conformismo ou de implicações de sofrimento e ruptura cultural (conforme discussão presente ao longo da obra de Bourdieu e aplicada na pesquisa de Portes, 2001, por exemplo) na longevidade escolar de estudantes de camadas populares. Esta pesquisadora revisita alguns estudos e enfatiza os aspectos positivos relacionados à subjetividade de estudantes deste perfil que encontram na universidade uma possibilidade de ampliação de horizontes, de visão de mundo, que os permitem inclusive reequacionarem até a compreensão de sua própria origem e trajetória sociais. Sandra já não tinha sentimento de pertença às instituições escolares por que passou, já vinha de uma complexa inserção familiar. Desde cedo traçara para si um objetivo – ser chefe, o que, para ela, equivalia a ser engenheira – propiciado pelo pai – empregado do chefe, a quem queria superar – que também colaborou (autorizou?) esta ultrapassagem. Ao que parece, neste caso, a experiência de longevidade escolar de Sandra não constituiu uma ruptura com a origem

social e familiar, posto que pode ser encarado como realização de projeto gestado também em colaboração do próprio pai. Sua família, seu pai, sentem muito orgulho de dela: todos eles apoiam, cuidam de minhas filhas quando não tem creche.”

O contato com um professor – aproximação já esboçada durante o ensino médio, mas nunca concretizada de fato por Sandra, que sempre hesitou na aproximação – com quem trabalhou no projeto gráfico de um livro a ajudou a entender melhor a dinâmica do curso, como disse. Atualmente Sandra tem média ponderada de 5.3, mas acha que mesmo os melhores alunos não têm “notas muiiiiito altas, não”; faltam ainda quatro disciplinas para ela concluir o curso. Ela vai “na USP todos os dias porque minha filha está na creche, mas eu não participo mais de outras atividades sem ser assistir aula”.

Sandra não acha que a qualidade do ensino de uma universidade como a USP seja consequência da seleção criteriosa de seus alunos, via FUVEST. Ela considera ainda que alunos oriundos de escolas públicas podem conseguir ser bem-sucedidos no ensino superior público, posto que, como aconteceu consigo mesma, há muitas possibilidades de se conseguir auxílios de diversas ordens e fontes para se manter durante o curso. Por outro lado, como sua própria experiência de superação, ainda, acha que cabe ao próprio indivíduo mobilizar-se para conseguir ultrapassar os eventuais problemas de aprendizagem gerados em sua formação prévia ao ingresso na universidade: “aí as dificuldades relacionadas aos estudos vão depender do esforço de cada um”. Essa fala condiz com sua reação surpresa quando apresentada às informações sobre rendimento escolar de estudantes “cotistas”: “eu não sabia, acho fantástico saber disso. É como, isso mostra que esses alunos cotistas tão ‘abraçando’ a oportunidade e fazendo um ótimo uso dela. Sempre falei... é isso que os alunos de escola pública precisam: oportunidade!”.

Com isso, a estudante pesquisada parece corroborar com a idéia elaborada por Bourdieu sobre a transformação da necessidade em virtude: se a necessidade é se esforçar dupla, tripla, invariavelmente para suplantar as dificuldades sociais, é o esforço o grande valor atribuído aos indivíduos por este “asceta” que se dedica – por diversos mecanismos – para conseguir vencer as barreiras social e – por isso – arbitrariamente construídas (Cf. Bourdieu, 1998, 2007). Sandra que, limitada pelas suas aspirações limitadas pelo campo do possível que se abria para ela como factível (Cf. Bourdieu, 1998, ver *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*; 2004, sobretudo *Reprodução*

cultural e reprodução social), reproduz com sua opinião sobre o mérito das exceções que confirmam a regra, do efeito do mecanismo de superseleção dos estudantes de origens populares que conseguem furar as barreiras, a própria lógica que as excluem. Ela revela ainda que não avalia seu desempenho escolar de forma muito positiva:

não mais porque não estou conseguindo concluir as 5 disciplinas que faltam, minha filha mais novinha fica muito doente. Pra dizer a verdade, me sinto muito frustrada. Meu desempenho foi de muito, muito esforço... E não desisto porque nunca desisti de nada. Tenho muito apoio do meu marido e temo me formar e não poder trabalhar tão cedo porque cuido da Lorena que tem a saúde muito frágil.

Se não é possível verificar no depoimento de Sandra, nem nas questões respondidas *a posteriori* aquilo que a fez romper com a baixa taxa de capital cultural e com o *habitus* formado pelo seu grupo de origem, é certo que se pode verificar toda a transformação. Autodeterminação aliada à mobilização parental expressa menos pela participação ativa nos estudos e mais na transmissão de uma *ordem moral doméstica* (Cf. Lahire, 1997).

2.6 RETRATO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ANDRÉ (METEOROLOGIA)

André nasceu em Goiás, no município de Santa Helena de Goiás. Tem 26 anos e vive atualmente em Piracicaba, desde 2007, onde mora com sua mulher e filhos e trabalha como professor universitário (já é mestre). Seus pais moravam em Campo Grande-MS, o pai era caminhoneiro e a mãe doméstica, mas o pesquisado não foi criado por eles. Ele tem duas irmãs, é o segundo mais velho, o filho “do meio”; a irmã mais velha é doméstica e a mais nova é atendente e auxiliar de dentista. Seus avós eram mineiros, pelo lado materno e goianos pela parte do pai; não soube dizer nem a profissão, nem a escolaridade dos avós.

André diz ter frequentado uma creche por volta dos três anos em Goiás, mas por pouco tempo, cerca de um ano; posteriormente não chegou fazer pré-escola. Ele aprendeu a ler já na escola em que cursou o ensino fundamental mesmo, com algum incentivo da professora. Fez a primeira série, em 1990, na escola pública Ernesto Garcia de Araújo, e a segunda série, no ano seguinte (André não foi reprovado em nenhum momento de seu percurso escolar), na escola Lenita de Sena Naschif, onde estudou apenas por meio, “porque eu mudei de bairro”, ainda na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Do

restante, da segunda série até a sétima, entre 1992 e 1997, André estudou na escola Henrique Cyrillo Correa. Já a oitava série, cursada em 1998, fez na escola Hércules Maymone. André não trabalhava na época.

Nesse período, a partir de meados da segunda série, André não morava com os pais em Campo Grande, mas sim em uma instituição filantrópica chamada Educandário Getúlio Vargas, para onde suas irmãs também foram levadas (instituição que acolhia filhos de pais que não tinham condições financeiras de manter os filhos, na qual André e suas irmãs foram alocados devido à “falta de condição de minha mãe” – o pai deles veio a falecer quando André estava na oitava série). Durante o abrigo nesta instituição, entretanto, os irmãos mantiveram contato com a mãe (que sempre fora doméstica), com quem as duas irmãs foram morar: segundo ele “Eu saí do EGV e vim para USP. Minha irmã mais nova ainda mora com ela e vou sempre à casa de minha mãe quando vou à Campo Grande”. Com exceção de um colégio privado em que só ele estudou, devido a seu excelente desempenho escolar, as irmãs estudaram nos mesmos estabelecimentos escolares que André,

Em todas as escolas públicas em que André estudou, havia uma porcentagem mínima de bons alunos, segundo depoimento do próprio, embora “a extrema maioria não queria nada com a vida”. Em “movimento reflexivo”, André vislumbra suas lembranças sobre o passado e afirma que a condição sócio-econômica dele e de seus colegas do período (até a sétima série), todos moradores do mesmo bairro, era extremamente heterogênea, pois “variava de miseráveis à classe média”. Nos demais estabelecimentos em que estudou, ele considera que a maioria era de fora do bairro; mais: no colégio privado André era o único bolsista na época; os outros alunos “eram de classe média alta e ricos”.

De acordo com o pesquisado, o perfil de seus professores era muito heterogêneo, “a maioria era... de outros bairros da cidade”; André não tem informações acerca da formação deles. “A relação com os alunos dependia, naturalmente, de cada professor, mas havia de todos os tipos”.

Já o perfil de André era marcado pelo estigma do bom aluno: sempre foi quieto em sala de aula, estudava em casa, tirava ótimas notas e fazia todas as tarefas e trabalhos, fatos esses que fazia com que os professores gostassem muito dele. “Sempre fui tranquilo e nunca tive problema com colegas, chegando até a ajudá-los nas disciplinas”. André afirmou que “desde a quinta série levou jeito para matemática e ciências, mas eu adorava todas as

disciplinas mesmo, em geral (risos)”. Apesar disto, ele passou por algumas dificuldades em história na quinta série, mas da sexta série em diante elas foram sanadas e não mais apresentou dificuldade em nenhuma disciplina. Fato curioso é que mesmo sem ter sido reprovado – faz questão de frisar “nunca reprovei” – teve que refazer a segunda série, devido à mudança de bairro – “não achamos vaga em algum colégio próximo”.

André constatou sempre ter se adaptado bem às diversas escolas pelas quais passou; afirmou que “em todas teve bons e maus professores, mas me adaptava a eles”. André diz não ter fortes lembranças, nem boas nem ruins, das escolas por que passou, mas, no entanto, a escola privada lhe deixou muito mais lembranças, sobretudo pela satisfação que tinha em estar lá: “eu ria todos os dias, em quase todas as disciplinas; aprendia muuuuito (o que eu sempre quis...) e conheci um outro universo: o mundo dos ricos”.

Em todas as escolas que estudou, André afirma ter biblioteca e quadras poliesportivas, além de cantinas, embora se ressentisse (em visão retrospectiva) da ausência de laboratórios: “A que única que tinha, a Hércules Maymone, os laboratórios foram utilizados apenas um semestre e nunca mais”. Além disso, por morar perto das escolas, com exceção das duas últimas, para as quais utilizava-se de transporte coletivo, gratuito para estudantes em Campo Grande, ia a pé para a aula.

André recorda-se da vontade expressa por sua mãe de que o filho estudasse, sem que, no entanto, este desejo se fizesse acompanhar pela cobrança ou acompanhamento. Esta cobrança ocorria de outra parte, via Educandário Getúlio Vargas, a instituição filantrópica onde cresceu, “cobrava quando eu era criança, até uns 12 anos, e não mais”. Fora a participação da pedagoga do EGV nas reuniões e conselhos de classe, quando era menor, André queixa-se da inexistência de algum tipo de incentivo.

O pesquisado participava de muitas atividades – algumas de cunho cultural – promovidas ou financiadas pelo Educandário GV: a princípio, até os 16 anos, André contou ter sido obrigado a freqüentar catequese e missas; praticou caratê durante 4 anos de intensa dedicação, estudou em um conservatório por dois anos, onde aprendeu a tocar flauta doce e órgão. Porém, André afirmou não ter tido hábitos de leitura em casa. A freqüência a eventos culturais era deveras rara: “Nessa época, eu ia ao cinema no máximo uma vez ao ano. Mas ficava vários anos sem ir”.

Seus amigos se restringiam a uma maioria do EGV e alguns poucos da escola.

Com 16 anos ingressou no Ensino Médio, na Escola Hércules Maymone, uma escola modelo, com processo seletivo para ingresso, onde fez primeiro e o segundo anos, em 1999 e 2000, mudando novamente de escola para realizar o último ano do ensino básico. Mas seu 3º ano, em 2001, estudou em um colégio privado, o Colégio Avant Garde, onde teve 100% de bolsa. Contudo, para poder usufruir da bolsa tinha de arrumar as carteiras da escola duas vezes por semana, devido às provas semanais. Ele considerava “normal” a condição da concessão deste “direito”, posto que se lembrava de ter colegas que já trabalhavam nessa época”. André observa que foi ótimo estudar nesta escola: “tive professores e colegas que muito me auxiliaram. Eu era um ótimo aluno, o que fez as pessoas me procurarem no começo”. André resume este período em que realizou o Ensino Médio em duas diferentes, mas ambas boas, conforme diz, escolas:

no ensino médio, a escola era grande e havia alunos de Campo Grande todo. Inclusive eu era de outro bairro. Havia muitos bons professores, que faziam parte da escola na época da instituição, a escola era uma escola modelo até o ano anterior a minha chegada, quando então o governo “tomou” e acabou, literalmente, com todas as atividades que lá aconteciam, tinha teatro, artes, computação... que era novidade no mundo todo, e o reforço escolar, teatro, laboratórios de química, esportes.... Ah, a forma de ingresso nesse colégio era a seguinte: os 10 melhores alunos de todas as 8ª séries das escolas públicas tinha vaga assegurada. A partir de 1998, tornou um colégio público comum. Os bons professores permaneceram por um, dois ou três anos e foram saindo. Continuei gostando de todas as disciplinas, em especial às ciências ... né... matemática, química, física, biologia, mas gostava mesmo de todas. Os professores eram bons, em geral, mas não puxavam muito por causa do nível dos alunos. Foi bastante fácil se enturmar, mas os alunos eram bem mais “fracos” e não tentavam recuperar o tempo perdido. Vários colegas foram para essa escola, mas nunca estudei com eles novamente. E o terceiro ano estudei em colégio privado...

Suas irmãs estudaram nesta mesma escola pública, mas em anos diferentes. Ressalta-se ainda que André – assim como as irmãs – teve que trabalhar no Educandário onde estava abrigado durante o tempo em que fez o primeiro e o segundo anos, razão pela qual estudou à noite; ressentiu-se bastante do trabalho porque “ele me tomava muito tempo”. Cursou o terceiro ano – no colégio no qual foi bolsista – no período matutino.

Nesta trajetória, André conheceu a USP depois que um colega do EGV ingressou na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e lhe mostrou um guia dos

estudantes que apresentava uma lista com os “melhores cursos e instituições de ensino superior”, na qual a USP aparecia em destaque:

Eu estava na sétima série, já adorava estudar desde a quinta , e aí decidi cursar uma universidade “grande”. Aliás, na quinta ou sexta série, li em uma revista que havia... no Brasil um movimento.... que havia ascensão socio-econômica e um dos meios era através do estudo.... Isso aumentou ainda mais meu gosto pelos estudos, gosto, como eu disse, que já era enorme... Não tive muito acesso à informação, mas conhecia as grandes universidades do país por nome. Conheci mais a partir do terceiro ano, quando cursei colégio privado e conheci alguns professores que estudaram na USP e tinha acesso à Internet. Sou o primeiro da família com curso superior.

André conta que não fez cursinho preparatório para o vestibular, mas que, no terceiro ano, no colégio particular, participava “dos famosos terceirões”, terceiros anos do ensino médio oferecidos de modo integral, nos quais é feita ampla revisão dos conteúdos cobrados pelos vestibulares das grandes universidades. A partir desse contato com a idéia de vestibular, de conhecer uma universidade, André conheceu seu curso, Meteorologia, por meio do guia dos estudantes. Todavia, ele prestou Física como as três primeiras opções e assinalou Meteorologia como quarta opção. Passou em meteorologia e fez o curso. Lembra-se ainda que queria “física para estudá-la aplicada à biologia”, com o intuito de cursar física e letras, para, assim, conhecer as três áreas do conhecimento: Humanas, Exatas e Biológicas... “Mas fiz iniciação científica e mestrado em Física aplicado à Biologia”.

André prestou vestibular somente uma vez e acabou passando na primeira chamada. Passou na UFMS, em Física e prestou também a UFSCAR, mas não passou, revela: “Nem conferi depois que entrei na USP...”

Ao ser indagado acerca sobre sua opinião sobre o vestibular como meio de ingresso na universidade, André afirma:

acho o vestibular a forma mais adequada da nossa realidade. Se o ensino fosse mais homogêneo acredito que os rankings que fazem no exterior seria a melhor opção e valorizaria todo o histórico. Como não é o nosso caso, gosto do vestibular. Apesar de haver forte combate a ele por ingressar mais alunos de colégios particulares que públicos... ou como gostam de dizer, só entra quem tem dinheiro... sou a favor do vestibular por valorizar a cultura descrita e exposta nos livros. Os livros estão por aí. Mesmo em colégios públicos há bibliotecas com a bibliografia cobrada... mas é lógico que não é a realidade de várias periferias e cidades pequenas Brasil afora... Como

estudante de colégios públicos e privados, posso relatar que há... uma minoria de alunos de colégio público que teria alguma condição de ingressar em uma universidade pública “grande”. Por terem estudado em colégio público? Não!!!! Por não estudarem. Havia tanta “matança” de aula, conversa em sala, descaso com o que estava sendo passado... Nas sextas-feiras, por exemplo, havia 32 salas na escola Hércules Maymone, mas apenas 5 ou 6 com aulas. As outras 80% estavam sem alunos, apesar de ter aula em todas as salas os outros dias. Uma realidade diferente do colégio particular, onde uns 70% estavam muito a fim, os outros 30% não queriam nada com a vida... Valorizo o ingresso pelo mérito e não origem.

André observa que, se não entrasse na USP, não faria seu curso em alguma faculdade privada: “Tentaria outras vezes. Só estudaria em universidades públicas”. Seu ingresso na USP foi, no entanto, marcado pela sua trajetória escolar; ele conta que, apesar de ter sido um ótimo aluno no colégio, foi muito difícil o primeiro ano: “Era necessário dominar todo Ensino Médio e a quantidade de novos conteúdos transmitidos”. O que para ele, no começo, representava um absurdo. Passou em todas as disciplinas, mas com médias baixas, em torno de seis. “Acredito que um ano de cursinho teria ‘corrigido’ as falhas construídas em dez anos de colégio público”, alerta. Em meio a essas dificuldades, André logo fez amizade com várias pessoas, e sentiu uma grande indiferença de outras tantas. Queria fazer física, mas não pediu remanejamento por poder ter que ir para São Carlos. Continuou em meteorologia e interessou-se pelo curso. Recorda: “O campus do Butantã era muito grande para mim... Mas como morei no CRUSP, logo conheci tudo que precisava. O começo do curso era junto com a física, o que não me tirava do sonho”.

Assim, com o decorrer do curso, ele foi se situando diante das disciplinas ou áreas de estudo: “entraram disciplinas específicas que não me interessavam tanto, seja porque tive alguns péssimos professores, seja porque fiz tudo que queria... eu gostava de eletricidade atmosférica e paleoclimatologia e não gostei da área ou do professor”. Aponta ainda que esses professores são únicos em cada área e, por isso, não teve alternativa, para fazer a matéria tinha de “comprar o pacote completo”. André fez Iniciação Científica no Instituto de Física e, posteriormente, mestrado na mesma área da iniciação, no Instituto de Ciências Biológicas. André aponta que ao curso de meteorologia falta melhorar as disciplinas básicas (não tem estatística, mecânica dos fluidos, Equações Diferenciais numéricas) e tornar o estágio obrigatório, em previsão do tempo: “Você sai de lá sem saber

prever tempo na prática”; mas por outro lado elogia as bibliotecas e laboratórios: “são bons e suficientes”.

O seu desempenho durante a graduação, tanto no que diz respeito às notas e à aprendizagem, foi marcado por uma evolução gradativa. Suas notas foram em torno de 6,0 nos quatro primeiros semestres. Depois elas “evoluíram” e chegaram a 9,8 em equações diferenciais parciais. “Eu estudava bastante, desde o primeiro ano. Depois, não me exigia, mas estudava o suficiente, mas essa postura eu desaconselho a todo mundo que encontro. Eu deveria era me dedicar mais a cada semestre”. Com relação aos colegas de curso, André avalia seu desempenho como igual ou um pouco maior que outros alunos. Foi um dos poucos que terminou o curso em quatro anos. “Isso era raro na época”. A sua média ponderada manteve-se em torno de 6,7, conta.

Com relação à reprovação, ele conta que reprovou cálculo três, “eu e outros 50% da sala” e outra disciplina:

Apesar de nosso esforço, o professor era bem ruim... basta perguntar sobre Oscar Erazo do IME.... Quem passou tinha condição de pagar aula particular com um aluno de doutorado do IME. Reprovei em Física Quatro porque não pude largar. Estava com muitos créditos e disciplinas, fazendo aula nos três períodos. Se eu largasse essa disciplina, teria que largar laboratório de Física Quatro. Decidi reprovar nessa para ter o direito de cursar laboratório...

André fez iniciação científica e mestrado com o mesmo orientador, e afirma: “Provavelmente faça doutoramento com ele também”. Manteve-se com bolsa trabalho, bolsa de Iniciação Científica e de mestrado do CNPQ, mas também deu também aulas particulares e plantões em cursinho, porém observa que “a dedicação aos estudos era bem maior que essas atividades”.

No que diz respeito às questões culturais e as amizades, André conta que fez diversos amigos ao longo do curso e até hoje mantém contato com eles. Como morou no CRUSP, algumas pessoas desse contexto marcaram sua formação, sua vida escolar, como conta:

No segundo semestre do curso fiz meu grupo de estudo e permanecemos juntos a graduação toda. Passamos muitas madrugadas juntos na época de provas, mas estudávamos de segunda a quinta todas as semanas, mesmo em épocas longe das provas ou no início dos semestres. A gente não se

deixava esmorecer, sempre um chamava e apoiava o outro nos estudos. O grupo era composto por quatro pessoas.

Atualmente, André vai à USP só para as reuniões de pesquisa com seu orientador: “atualmente só trabalho, mas pretendo “malhar” e continuar a estudar inglês”.

Ao ser indagado sobre o INCLUSP, André diz:

conheço pouco e não me lembro de existir na época de meu ingresso, em 2002. Eu entendo as políticas reparatórias e gosto da forma que a USP e a UNICAMP estão fazendo, mas eu sou contra as cotas. Só que eu acho que o aluno que consegue entrar precisa de mais apoio, o que o INCLUSP, acredito, deve fazer.

Assim, André defende a seguinte opinião sobre o aluno egresso de escola pública e suas chances de se dar bem em uma boa universidade:

Assim como eu, acredito que o nível de exigência é bem grande. O começo deve ser sempre mais complicado. Vemos pouco conteúdo a cada ano. Nunca terminamos um livro... Sempre falta algo a aprender. Ao chegar aqui, nos deparamos com a exigência daquilo que não tivemos. Mas nada que muitíssima dedicação não resolva.

Pensa que se a USP acabasse com o vestibular e sortearse os ingressantes, por exemplo, a qualidade dos cursos estaria ameaçada:

Sim. O vestibular já “filtra” um pouco e temos uma quantidade absurda de alunos fracos. Se houvesse sorteio, os alunos fracos que entrassem nem teriam alguém para pedir auxílio, como ocorre hoje. Universidade não é loteria. Acredito muito no mérito. Se houvesse sorteio, resolveríamos um problema mas cristalizaríamos outro: a baixa qualidade dos ensino fundamental e médio. Para que melhorar se meu aluno... do ensino público... consegue entrar na USP? Os “pobres” ficariam feliz, o negros também. Fui muito pobre e sou negro. Dou aula em universidade privada e vejo bem o efeito de colocar em uma mesma sala bons e péssimos alunos. Não espero que a USP ou instituições públicas de qualidade cometam o mesmo erro.

Com relação aos alunos cotistas de escola pública “cotistas” que têm obtido rendimento escolar igual ou superior aos “não-cotistas” em várias instituições de ensino superior, André defende a seguinte visão:

Li uma reportagem sobre o tema de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Acho duas “coisas”: primeiro, quem implanta qualquer sistema não deveria avaliá-lo... pelo menos não para publicação.... Simplesmente porque posso colocar os critérios que preferir vide por exemplo a “diminuição de homicídios de jovens no Estado de São Paulo”. Por que diminuiu? Porque aumentou o número de óbitos de causas desconhecidas... a fonte da polícia civil... mas queria ver as estatísticas... que um ou outro se sai melhor é natural. Há muitos talentos em favelas e guetos por aí. Mas ainda não vi estatística. Gostaria de saber como a massa está se saindo em cursos que antes não havia o público cotista. Isto faz mais sentido. Cursos como pedagogia, por exemplo, sempre teve uma quantidade grande egresso de colégios públicos. Mas e nos cursos de Medicina, Direito, Odonto, Veterinária das grandes universidades? Como estão os cotistas? Isto ninguém mostra. A forma que a USP e Unicamp fazem ajudam o bom aluno de instituições públicas. Agora cota, acho bobagem e exagero. Mesmo a avaliação seriada que a UNB e a USP estão adotando eu não concordo muito. Deveria ser apenas uma nota a mais, não forma de ingresso. Conteúdo na universidade e na vida são cumulativos. Não construímos cada parte do prédio em um ano nem curamos um doente por semestre. O conhecimento é holístico. E deveria ser cobrado assim.

Pelas informações colhidas sobre André, parece que a longevidade e o sucesso escolares dele – independentes da influência familiar, ao que tudo indica, e criados/mobilizados pelo próprio pesquisado – estão diretamente associados a um desejo de ascensão social, de “querer alguma coisa da vida”. Qual a origem deste desejo? Difícil de dizer, mas, provavelmente, o sucesso escolar dele pode ser atrelado a um certo conformismo e desejo de agradar os professores (se adaptou sempre a todos, até aos ruins!), os quais, em movimento de retro-alimentação teriam dado vazão àquele desejo de André de superar a situação em que se encontrava quando criança. De sucesso em sucesso, André pôde ver-se construindo as condições que possibilitariam sua ascensão, graças à dedicação aos estudos. Ela, a dedicação, o sobre-esforço, a conduta ética e asceticamente orientada, poderia, segundo ele, “resolver tudo”: foi a resposta dele à defasagem que tanto atravancou o pleno desenrolar de seu início de graduação.

Essa dedicação é atribuída por André como sendo possível somente àqueles que “querem alguma coisa da vida”. Vivenciou sua experiência escolar pautado por este norte:

dedicar-se à construção de sua própria vida, projetada em um devir que o impelia para a frente, para o próximo passo, o próximo sucesso alimentado o vindouro. O *habitus* de origem de André parece ter sido perfeitamente suplantado. Ou, por outro lado, não seria esta mesma crença nos méritos do esforço expressão desta marca de origem? Contudo, o capital cultural presente na família não foi em nada determinante na trajetória deste pesquisado, cuja formulação de um desejo de cursar uma das maiores e mais concorridas universidades públicas – que cedo ele descobriu figurar entre as melhores, e, para ele, só fazia sentido estar lá – gestou-se muito cedo, aparentemente por iniciativa própria (mas em referência a um amigo mais velho, que entrou em uma universidade pública quando ele ainda estava na sétima série, o que pode indicar uma certa maturidade de André? Impossível responder com clareza a partir dos dados disponíveis) e contra a própria situação que vivia. Com isso, arrisco dizer que André viveu para dar vida a uma outra forma de vida, que, em determinado momento da própria trajetória, tomou para si a tarefa de reorganizar as influências positivas de acordo com este projeto próprio de vir a ser.

3. ÁLBUM DE RETRATOS

Essas trajetórias biográficas só fazem sentido quando olhadas a partir de sua lógica interna, a partir da rede de interdependência entre as variáveis que as constituem. São trajetórias muito singulares, desde configuração e posição social ocupada pelas famílias, até as instituições e estabelecimentos escolares freqüentados. Entretanto, em comum, estes seis indivíduos apresentam alguns aspectos em comum.

Todos eles são provenientes de pais trabalhadores manuais, predominantemente de baixa escolaridade (com exceção do curso superior da mãe de Maria Augusta, os demais pesquisados não tinham cursado o ensino superior durante a escolarização básica dos filhos) e de famílias que, de modo geral, pouca fruição cultural ofereceram aos filhos. A escola – ainda que precária – parece ter sido o local privilegiado de vazão desta carência.

A religião esteve fortemente presente na vida de alguns deles, mas não foi possível recuperar neste trabalho o grau de adesão a uma ética de rejeição dos prazeres e de dedicação aos deveres, tão importante para o desempenho escolar, como demonstrou Bernard Lahire em *Les Manières d'étudier*, 1997. A freqüência a algumas vertentes

religiosas poderia representar, ainda, uma forte vida comunitária. Percebeu-se aqui a baixa presença deste tipo de característica na vida destes sujeitos pesquisados.

Nota-se, ainda, que a este respeito é possível identificar um preponderante baixo envolvimento dos pesquisados com os colegas de sala e de escola (Estela é a única que ainda tem contato efetivo com os colegas).

Recorrentemente mudou-se de escola. Esta parece ser uma estratégia possível de reclassificação e reposicionamento no campo escolar. Além disso, nenhum dos sujeitos pesquisados demonstrou relação conflituosa com professores ou agentes escolares; o bom comportamento foi tônica em suas trajetórias.

O ingresso na universidade, ainda que esta seja uma “instituição fraca” neste período de massificação, como afirma Felouzis (2001), é um momento de importante ressignificação, possibilitando aquisição de novas competências, de percepção de deficiências e de tentativa de superação.

Esses percursos longevos e bem sucedidos se deram, em grande medida a despeito da família, de suas características sociais, culturais e escolares. Um forte desejo de êxito – algumas vezes relacionados ao universo do trabalho, este muito próximo a todos eles – parece ter movido (“correram atrás”) os estudantes pesquisados rumo a um bom desempenho também na universidade.

Importante destacar o quanto precisaram da estrutura de fomento e auxílio da universidade para a permanência e conclusão (com exceção de Sandra) do curso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de demonstrar como seria possível o sucesso escolar de estudantes universitários oriundos de camadas populares tinha como objetivo entender um pouco melhor como se dá a construção da excelência escolar, ou da elite escolar (Brandão, Lelis, 2003; Brandão, Mandelert, Paula, 2005; Nogueira, Aguiar, 2007). Uma vez que não se encontrou explicação para a auferição de bom desempenho escolar de alunos “cotistas”, utilizei-me da imagem do ornitorrinco, ser inclassificável, para ilustrar esta dificuldade de entendimento.

Contrapondo estes dados com a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu a respeito da transmissão e formação das disposições que possibilitariam melhor ou pior desempenho em um determinado tipo de forma escolar, percebeu-se as limitações dos conceitos por ele erigidos. O contato com teorias sociológicas contemporâneas possibilitaram perceber certo momento de revisão da postura teórico-metodológica que considera o indivíduo como sujeito “fechado” em sua formação inicial (assim como tentou-se refutar os argumentos que viriam possibilidades de atribuir a Bourdieu a elaboração de um conceito que explicasse a manutenção das características do grupo expressas nos hábitos, gostos, ações dos indivíduos neles formados, ao mesmo tempo em que a estes fosse facultada a “permissão” de, em momentos de conflito, de desajustamento entre *habitus* e situações/contextos nos quais os indivíduos se inserem ao longo da vida.

A noção de conflito – *épreuve* – pode ser um operador analítico interessante à sociologia do indivíduo, “uma vez que propõe uma articulação particular entre o ator e o sistema, após a crise da idéia mesmo de sociedade”. Ao partir das dificuldades dos atores com o intuito de compreender as maneiras pelas quais as estruturas sociais permitem-no lidar com a situação, tentando entender como a religação social se dá. A noção de experiência de Dubet (1994) seria um exemplo, enquanto algumas contribuições de Martuccelli (2006) seriam outro. Segundo Martuccelli e De Singly (2009):

O estudo da individuação engaja portanto uma visão particular ao dar relevo sobre o diferencial das consistências e as diversas declinações dos conflitos, o que é inseparável de uma perspectiva indutiva de pesquisa suscetível de esclarecê-los. Nesta perspectiva, o centro de gravidade de uma vida não é então definido nem pelas dobras incorporadas do social,

nem pela unificação da experiência produzida pelo indivíduo, mas pelo conjunto dos conflitos aos quais ele é socialmente confrontado (pp. 79-80).

Os estudos de Jean-Claude Kaufmann indicam que a compreensão sobre o indivíduo dar-se-ia pelo entendimento concomitante dos esquemas incorporados e as injunções sociais contidas nos contextos de ação e de interação. Todavia, em sua teoria das disposições, uma prioridade é atribuída à reação não consciente, reflexa e mais ou menos automática do indivíduo. A novidade é que lá onde Bourdieu notadamente sublinha a adequação entre *habitus* e a posição no campo, Kaufmann observa em um grande número de situações que os indivíduos são sistematicamente pegos pelas tensões internas produzidas pela dissonância das disposições incorporadas mas também pelo conflito entre esta base disposicional e nossa vontade consciente (Cf. Martuccelli, De Singly, 2009, p. 57).

Esta perspectiva somada àquela de Lahire, segundo o qual o indivíduo seria resultado da variação de diferentes operações de múltiplas dobras da estrutura social nele sedimentadas – razão que o levaria a estudar a pluralidade das socializações, primárias e secundárias. Seu grande objetivo seria perceber a gênese das disposições, via observação das diferentes socializações (familiares, escolares, amicais, via instituições culturais etc.) constitutivas de um indivíduo diverso e contraditório enquanto transformadas em práticas. Como as disposições são, para ele, inseparáveis de uma forma prática e da instituição que a produziu, a transferência a outros contextos não seria um pressuposto de análise, mas um problema empírico. Ele tenta olhar dentro da caixa-preta, observando como as transmissões ocorrem e, por meio de uma análise micro-sociológica percebe que a homogeneidade das socializações são menos numerosas que as divergentes e contraditórias (Ibidem, pp. 57-60).

Em certa medida, aqui neste trabalho tentou-se aproximar um pouco de perspectiva semelhante: como se formaram indivíduos dotados de disposições favoráveis às atividades escolares a partir de famílias dotadas de baixo capital cultural. A primeira hipótese, seria, então, de uma baixa participação da família nesta constituição, contrariando as teses sobre transmissão elaboradas por Bourdieu. Mas quem, ou o quê propiciariam esta formação? Quando ela se daria?

As entrevistas realizadas não foram suficientes para responderem esta intrigante questão. Talvez a observação do cotidiano dos pesquisados, ou, melhor ainda, um

acompanhamento mais demorado da formação de sujeitos, como consegui fazer Jean-Pierre Pourtois (1979), com ajuda de Huguette Desmet (1993; 2007), ao acompanhar longitudinalmente (primeiro aos cinco anos da criança, para tentar perceber como o meio familiar – sobretudo a interação com a mãe – influenciava seu desenvolvimento; depois, 15 anos mais tarde, voltou ao mesmo grupo para tentar identificar se as características precocemente identificadas ajudaram na previsão do itinerário escolar daquelas crianças agora jovens adultos; por fim, 30 anos mais tarde, o pesquisador volta ao mesmo grupo para tentar perceber o que sobrou da transmissão intergeracional, quais foram as continuidades e rupturas vividas pelos pesquisados), pudessem tornar mais plausível alguma consideração deste tipo, embora a vida transborde e, ainda assim, não conseguiria dar conta desta empreitada.

Se é possível abrir a concepção de uma formação familiar primeira e durável para pensar a constituição de disposições de modo mais poroso e flexível, posso afirmar que ao invés de reprodução das características do grupo de origem, o indivíduo passará a vida associado a outra ação: a transformação. Existe uma abordagem sobre as características humanas que tem na transformação sua ancoragem principal; transformação é o modo pelo qual se define desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural; a saber:

Podemos definir desenvolvimento, sinteticamente, como transformação. Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um conjunto complexo de fatores. Na abordagem histórico-cultural encontramos a postulação do desenvolvimento humano como resultado da interação entre quatro planos genéticos – a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese (Vygotsky & Luria, 1996; Wertsch, 1988; Oliveira & Rego, 2003). Num outro contexto teórico, Palacios (1995b) elabora essa mesma idéia, sintetizando os três fatores aos quais se relacionariam os processos de transformação, ou de desenvolvimento: “1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (p.9). O primeiro destes fatores, correspondente ao plano ontogenético estudado por Vygotsky e decorrente de determinações biológicas advindas do pertencimento à espécie humana (plano filogenético), introduz uma certa homogeneidade entre todos os sujeitos que se encontrem em uma determinada etapa de sua vida individual. O segundo fator, correspondente ao plano sociogenético, introduz uma certa homogeneidade entre os que vivem em uma mesma cultura, em um mesmo momento histórico e dentro de um determinado grupo social. O terceiro dos fatores (plano microgenético),

prossegue Palacios, introduz elementos idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico seja um fenômeno único, que não ocorre da mesma maneira em dois sujeitos diferentes (Oliveira, 2009, pp. 361-2).

Segundo a professora Marta Khol de Oliveira, ainda, os modelos de desenvolvimento oferecidos pela psicologia seriam, sobretudo, marcadamente vinculados aos processos de maturação biológica (universais, portanto). Entretanto, a perspectiva histórico-cultural propõe que nem todo o processo de desenvolvimento é decorrente da maturação biológica, pois “as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito”, o que remete ao segundo e terceiro fatores explicitados na citação que Oliveira faz de Palacios acima; ou seja, o maior impacto na constituição das singularidades decorreria das circunstâncias histórico-culturais e das peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito. Em remissão a outra produção sua (Oliveira, 1997), percebe-se como este constante e interminável processo de desenvolvimento/transformação em relação às experiências vividas – embora a relação com o exterior se dê mediada pelas próprias possibilidades de interpretação e ressignificação – constitui uma complexa configuração, singular para cada sujeito. Únicos, complexos e abertos a novas influências, a novos “desafios”, quanto mais escolarizados – a importância da passagem pela escola no desenvolvimento e na constituição das singularidades é um tema caro à perspectiva histórico-cultural, como presente em (Oliveira, 2006; Rego, 2003) – maiores seriam as possibilidades de “afastamento da imersão no mundo natural”, assim como cada vez mais “intervenções simbólicas” poderia fazer tanto na sua realidade, quanto em seu próprio comportamento (Cf. Oliveira, 2006, pp. 236-7).

Se, portanto, a aventura de velejar em precária nau sobre um mar revolto é um risco – posto que os estalos da madeira se ouvem ao longe -, as trajetórias escolares longevas e bem sucedidas das camadas populares ocorrem também pela alteração identitária vivida no próprio ato de embarcar na aventura de apostar na educação, de se lançar ao mar “nunca dantes navegado” por seu grupo de origem. A fecundidade da empreitada é vista no próprio processo de desenvolvimento dos indivíduos que, em um primeiro momento, pouca formação apta – e valorizada – à escola tinham.

Não conseguir encontrar o “elo perdido” da constituição de um *habitus* alheio às características de seus próprios pais, como o fora na maioria das pessoas neste trabalho pesquisadas, não me decepçiona, pois concordo com a afirmação de Laurens (1992):

A escolha de um objeto de observação aberrante, excepcional até o extremo, mostrou todo seu interesse. Ele possibilitou a vantagem de colocar em evidência aquilo que é muito difícil alhures. Com efeito, tornar-se “engenheiro de uma grande universidade”, quando se é originário de um meio social modesto e popular, solicita mais que em toda parte por aí as atitudes familiares e pessoais para influenciar e modificar os dados e coerções sociais. Não se trata aqui de questão de se deixar levar pelo social. Esta potencialidade que está em cada um, mas refutada por inúmeros sociólogos, é aqui incontornável e volumosa. Ela salta aos olhos de todo observador aberto à contradição, enquanto ela é delicada a identificar, mais que presente, na quase totalidade das situações sociais cotidianas e rotineiras” (...)

Nosso objeto, ainda que excepcional e aberrante, funcionou de fato como um revelador extraordinário da atividade societal humana que gera a perpetuação de nosso “viver juntos (...)

Nós não nos decepçionamos, porque a necessidade de encontrar um modelo explicativo ou compreensivo a esses fatos sociais atípicos finalmente nos obrigou a repensar nossa visão do mundo: ele nos conduziu a abrir e transformar nossa sociologia.

Onde eu pensei encontrar *ornitorrincos*, pessoas de um determinado perfil sócio-econômico e cultural-escolar que não poderiam ter seu desempenho explicado por nenhuma característica geralmente a eles atribuídas, vi a mim mesmo, enxerguei que, como sintetiza a identidade de cada indivíduo está atrelada ao seu percurso biográfico, à constituição de sua singularidade, decorrentes do próprio processo de desenvolvimento. Mas é possível apreender este complexo processo seja qual for o grupo social de origem?

Creio que, assim como Terrail (1990) conclui sua pesquisa sobre as trajetórias escolares de filhos de trabalhadores, a sociologia precisa dar um passo além rumo à compreensão de elementos mais microscópicos da vida humana. A abertura a outras correntes teóricas, como a psicologia histórico-cultural – enunciada por Lahire, mas, conforme análise crítica de Corcuff, 2005, não cumprida, como exemplifica o estudo sobre *A cultura dos indivíduos*, nos quais estes seriam não cada vez mais livres, mas, ao contrário, cada vez mais dissonantes - que parte já do entendimento da vida como processo de transformação causada por uma dificuldade, um desafio (as zonas de desenvolvimento proximal de que fala Vygotsky, por exemplo) poderiam contribuir não para a redução

totalizante da complexidade singular, mas para uma aproximação mais focada da constituição das disposições, dos *habitus*, da vontade de aprender, de ascender via escolarização, de vir a ser um outro (ou um si-mesmo como outro). Como afirma Terrail (1990):

A idéia, talvez por um instante acariciada no começo deste trabalho, de dar conta do sucesso escolar dos filhos de operários, precisou ser rapidamente abandonada: as determinações singulares são aqui muito complexas e o sociólogo, mesmo se tenta se confrontar um pouco com a questão do sujeito, não dispõe dos meios nem práticos nem teóricos do psicanalista. Estas entrevistas, aliás, talvez apreendam tanto sobre o fracasso que sobre as razões pelas quais aqueles precisamente dele escaparam (p. 224).

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, RC; NOGUEIRA, MA. **Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante**, 2004, p.
- ACCARDO, A. *Le destin scolaire*. In: BOURDIEU, P. (org). **La misère du monde**. Paris. Le Seuil, 1993.
- ALMEIDA, W.M. *Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade*. **Cadernos do CRH (UFBA)**, v. 20, p. 35-46, 2007.
- ALMEIDA, A *Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar* In: NOGUEIRA, MA; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- ANGELUCCI, C; KALMUS, J; PAPARELLI, R *et al.* **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. *Educ. Pesqui.*, jan./abr. 2004, vol.30, no.1, p.51-72.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**, São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRAMO, H. *O jovem, a escola e os desafios da sociedade atual*. In: GROUSBAUM, M., ISECSON, L. (coords.) **Ofício de professor: aprender para ensinar**. Editora Abril, 2004.
- AQUINO, JG. *O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão*. In: _____. (org) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**, 1997.
- AQUINO, T. **O ente e a essência**. Petrópolis: Editora Vozes 1995;
- _____. **Comentário ao Tratado da Trindade de Boécio**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____. **Commentaire du traité De l'âme d'Aristote**. Paris: J. Vrin, 1999.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. **Estudantes de classes populares na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social**. Dissertação de Mestrado, IP-USP, 2004.
- BAUMAN, Z. **Identidade**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUTIER, E.; ROCHEX, J-Y. **L'expérience scolaire des 'nouveaux lycéens': démocratisation ou massification?** Paris: Armand Colin, 1998.
- BEISIEGEL, C.R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- BELLAT, M.; MINGAT, A. **Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte “fait des differences”**, *Revue Française de Sociologie*, v. 29, 1988
- BERGMAN, B. **In Defense of Affirmative Action**. New York, Basic Books, 1996
- BEST, Francino. **L'échec scolaire**. Paris: Puf, 1999.
- BOSSA, N.A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**, 2002.
- BOUDON, R. **L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles**. Paris: Armand Colin, 1973.
- _____. **Effets pervers et ordre social**, Collec. Sociologies. PUF Paris, 1977.

BOUDON, R.; BULLE, N.; CHERKAoui, M. **École et société: les paradoxes de la démocratie**. Paris: PUF, 2001.

BOURDIEU, P. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

———. “Fieldwork in philosophy” e “Pontos de referência”, de **Coisas Ditas**, 2004; e *Esboço de auto-análise*, 2005.

———. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

———. *Esboço de uma teoria da prática* In: ORTIZ, R. (org) **Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1983.

———. **Questões de Sociologia**, Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda, 1983b.

———. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

———. **A Miséria do Mundo**, São Paulo: Editora Vozes, 1997.

———. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In:

NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (orgs) **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

———. *As categorias do juízo professoral*. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (orgs) **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998b.

———. *Futuro de classe e causalidade do provável*. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (orgs) **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998c.

———. *Os três estados do capital cultural*. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (orgs) **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998d.

———. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

———. **Coisas Ditas**, São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

———. **Esboço de auto-análise**, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

———. *Entrevista a Yvette Delsault: sobre o espírito da pesquisa*. **Tempo Social**, v. 17, n. 1, p.175-210, jul. 2005b.

BOURDIEU, P.; SAYAD, A. **Le Déracinement – la crise de l’agriculture traditionnelle en Algérie**. Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDAO, Z. . **Democratização de Ensino: meta ou mito?**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BRITO, AX *Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês*, **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, no 19, 2002. pp. 5-19.

BRONCKART, JP; SCHURMANS, MN *Pierre Bourdieu – Jean Piaget: habitus, schèmes et construction du psychologique* In: LAHIRE, B. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques**, Paris: La Découverte 2001.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

CARVALHO, C.H.A. *O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior*. **Educ. Soc.**, out. 2006, vol.27, no.96, p.979-1000.

CASTRO, C. M. **Educação superior e equidade: inocente ou culpada? Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, vol.9, no 30, p.110-120, 2001.

CATANI, A.M. *A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)*. **Educ. Soc.**, abr.2002, vol. 23, no 78, p. 57-75.

_____. *Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino*. In: **Marxismo e Ciências Humanas**, São Paulo: Editora Fapesp, 2003.

_____. *Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino*. **Texto apresentado no 2º Colóquio Marx e Engels** (Marxismo e Ciências Humanas) no IFCH-UNICAMP, Centro de Estudos Marxistas (CEMARX), em novembro de 2001 (no prelo, 2002).

CATANI, A.M; CATANI, D.B.; PEREIRA, G.R. *Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro*. In: TURA, M.L. (org) **Sociologia para educadores**, Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2002. p. 127-160.

CERTEAU, M.

CHARLOT, Bernard. ROCHEX, **L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire**. In: **Lien social et politiques**, n. 35, 1996, pp. 137-151.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

_____. (org) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**, Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

CHAUÍ, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro set./dez. 2003, vol. , no 24, p. 5-15.

CHERKAoui, M. *Modèles de démocratie et types d'école* In: BOUDON, R.; BULLE, N.; **École et société: les paradoxes de la démocratie**. Paris: PUF, 2001.

_____. **Sociologie de l'éducation**. Paris: PUF, 1986.

CORDIÉ. **Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.

CRESAS. **L'éhec scolaire n'est pas une fatalité**, Paris, EFS, 1984

COHN, G. **Crítica e resignação**, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLLARES, C.. **O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas**. Tese de Livre Docência, UNICAMP, 1995.

CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. São Paulo: Edusc, 2001.

_____. *Figures de l'individualité, de Marx aux sociologies contemporaines*, **EspacesTemps.net**, Textuel, 2005. <http://espacestems.net/document1390.html>

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Vozes: Petrópolis, 1995

_____. **A condição de estudante – a entrada na vida universitária**. Ed UFBA: Salvador, 2008.

COUSIN, O. *L'effet d'établissement: construction d'une problématique*. In: **Revue Française de Sociologie**, XXXIV, 1993, pp. 395-419. 1993.

CUNHA, L. C. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo, Editora Francisco Alves, 1988.

_____. *Ensino Médio e Ensino Técnico na América. Latina: Brasil, Argentina e Chile*. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação. Carlos Chagas, n.111, pp.47-70, dez.2000.

DAGNINO, E. *Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania*. Evelina Dagnino (org.), **Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. S.Paulo: Editora Brasiliense, pp.103-115, 1994.

D'ÁVILA, J.L. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n.62. 1998.

DE SINGLY, F; BERNIER, L. (Orgs.) **Lien social et politiques – familles et école**. Quebec: RIAC, n. 35, 1996. p. 153-165.

DEROUET, JL., *A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamentos dos questionamentos e reinício da crítica*. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

_____. **Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)**. Revue Française de Pédagogie, 83, 5-22, 1988.

DOSSE, F. **Le pari biographique: écrire une vie**. Paris: La Découverte, 2005

DOURADO, LF. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. **Educ. Soc.**, set. 2002, vol.23, no.80, p.234-252.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBET, F. (Org.) **École, familles: le malentendu**. Paris: Éditions Textuel, 1997.

_____. **L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?**, Broché, 2004, Le Seuil, 2004.

_____. **L'expérience sociologique**, Paris: La Découverte, 2007.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. **L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **L'école: sociologie de l'expérience scolaire**, 1996

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1999.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. **Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte "fait des différences"**, 1988

DURU-BELLAT, M. (org) **Les inégalités sociales à l'école – Genèse et mythes**. Paris: PUF, 2002.

_____. *Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa*, **Educ. Pesqui.** [online]. 2005, v. 31, n. 1, Acesso em 24 de outubro de 2006.

_____. **L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie**. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, s/d.

_____. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Editora Ícone, 1994.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, E. **L'individualisme et les intellectuels**. *Revue Bleue*, 4e série, t. X, 1898, pp. 7-13 (versão eletrônica disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/sc_soc_et_action/texte_3_10/individualisme.pdf, acesso em setembro de 2009).

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERRAND, Et al. **L'excellence scolaire: une affaire de famille? Les cas des noramaliennes et normaliens scientifiques**. 1999.

FELOUZIS, G. *Performances et valeur ajoutée des lycées: le marche scolaire fait des différences*. **Revue Française de Sociologie**, jan / mars 2005, n. 46, vol. 1, p. 3-36.

_____. **La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'université**. Paris: PUF, 2001.

FREITAS, LC. *A internalização da exclusão*. **Educ. Soc.**, set. 2002, vol.23, no.80, p.299-325.

FORQUIN, J.C.. *La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – Deuxième partie: inégalités d'éducation et disparités socio-culturelles*, **Revue Française de Pedagogie**, no 49, 1979b

_____. *La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation*. **Revue Française de Sociologie** n.º25, p.211 -232, 1984.

_____. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Paris-Bruceles: DeBoeck & Larcier. 1997.

GHANEM, E **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004.

GIDDENS, A. **Capitalismo e moderna teoria social**, Lisboa: Editora Presença, 1990.

_____. **Modernidade e identidade**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GILSON, É. **Réalisme thomiste et critique de la connaissance**. Paris: J. Vrin, 1986.

GLORIA, DMA; MAFRA, LA. *A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. Educação e Pesquisa.*, maio/ago. 2004, vol.30, no.2, p.231-250.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2006, vol. 4, n. 50.

_____. **Teoria dos movimentos sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GRIGNON, C.; PASSERON, J-C. **Le savant et le populaire: misérabilisme e populisme en sociologie et en littérature.** Paris: Hautes Études, 1989.

CRIGNON, C. ; HOGGART, R. **33 Newport Street: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises.** Paris: Éditions du Seuil, 1991.

HOBBSBAWN, E **A era das revoluções,** Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 2001

HOGGART, R. **La culture du pauvre,** Paris: Ed. de Minuit, 1970.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral,** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Para onde vai a sociologia da educação na França.* **Recherche et formation**, n. 13, 1986

JELLAB, Aziz *Enseignants de lycée professionnel: lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves.* **Revue Française de Sociologie**, avr. / juin 2005, n. 46, vol. 2, p. 295-323.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura,** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **Prolegômenos a toda metafísica futura que possa apresentar-se como ciência,** 1959.

KAUFMANN, JC **Ego: para uma sociologia do indivíduo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **A invenção de si: uma teoria da identidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LAACHER, S. **L'école et ses miracles:** notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. Politix, Paris, 1990.

_____. **L'institution scolaire et ses miracles.** Paris: La Dispute: 2005.

LACERDA, W. **Famílias e Filhos Na Construção de Trajetórias Escolares Pouco Prováveis: O Caso Dos Itanos.** UFF, Tese de doutorado, 2006

LAHIRE, B. (org) **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu,** Paris: La découverte, 1999.

LAHIRE, B. *Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique.* **Cahiers internationaux de sociologie**, vol. CVI, janvier-juin, 1999b, p.29-55.

_____. **Culture écrite et inégalités scolaires,** Lyon, Presses Universitaires Lyon, 2000.

_____. **La raison scolaire: école et pratiques d'écriture entre savoir e pouvoir.** Presses Unversitaires des Rennes , 2008.

_____. *De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique* In: LAHIRE, B. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques**, Paris: La Découverte 2001.

_____. *Reprodução ou prolongamentos críticos?* **Educ. Soc.**, abr. 2002, vol.23, no.78, p.37-55.

_____. **Homem Plural: os determinantes da ação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002b.

_____. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**, São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2004b.

_____. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

_____. *Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica*, **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, maio-ago 2008. pp. 373-389.

_____. **Tableau de familles: heurs et malheur scolaires em milieux populaires.** Paris: Gallimand, 1995.

LANGOUET, G.; LEGER, A. **Public ou privé?:** Trajectoires et ressuities scolaires. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1991.

LAPEYRE, M.; BONJOUR, P. **L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques: des intentions à l'action**, Toulouse, Eres, 2000,

LAURENS, J.-P. **1 sur 500 – la réussite scolaire em milieu populaire.** Tolouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

_____. *Pour une approche socio-généalogique de la réussite scolaire em milieu populaire.* In: DE QUEIROZ, J.M. (org). **Colloque: Pour um nouveau bilan de la Sociologie de l'Éducation.** Paris: AISLF-INRP, Université de Rennes II, 1993.

LE GALL, A., **Les insuccès scolaires: diagnostic et redressement**, Washington: U.S. Government Printing Office, 1963

LE GOFF, J **Le moyen âge**, Paris: Bordas, 1962.

LEAO, GMP *Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres.* **Educ. Pesqui.**, jan./abr. 2006, vol.32, no.1, p.31-48.

MARTUCCELLI, D; DE SINGLY, F. **Les sociologies de l'individu.** Paris: Ed. Armand Colin, 2009.

_____. **Sociologies de la modernité**, Paris: Ed. Gallimard, 1999.

MATTOS, CLG. *O conselho de classe e a construção do fracasso escolar.* **Educ. Pesqui.**, maio/ago. 2005, vol.31, no.2, p.215-228.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**, Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**, São Paulo: Editora Flama, 1946.

_____. *Ideologia Alemã*, In: IANNI, O. (org) **Marx: sociologia**, São Paulo: Editora Ática, 1980.

_____. **Grundrisse**, London: Penguin Books, 1973.

MERCURE, D. **Les temporalités sociales**. Paris: L' Harmattan, 1995.

MERLE, P. *Le concept de démocratisation de l'institution scolaire*, **Population**, v.55, n.1, p.15-50, 2000

_____. **La démocratisation de l'enseignement**, Édition : LA DECOUVERTE, 2002.

MEURET, D.; MORLAIX, S. *L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle?* **Revue Française de Sociologie**, jan./ mars 2006, n. 47, vol.1, p.49-79.

MILLS, C. Wright **A nova classe média: white collar**. Tradução de Vera Borda. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1951.

MINGAT, A. *Les acquisitions scolaires au CP: les origines des différences*, **Revue Française de Pédagogie**, v.69, p. 49-62. 1984.

MOEHLECKE, S. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p. 197-217, nov 2002.

_____. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. São Paulo, FEUSP, Tese de Doutorado, 2004.

MOLINA, V. *Notas sobre Marx e o problema da individualidade*, In: **Centre for Contemporary Studies Da ideologia**, Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MOREAU, J. **De la connaissance selon S. Thomas d'Aquin**. Paris: Beauchesne, 1976.

MOYSES, MA **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**, 1998, [tese de livre-docência]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas p. 279.

MUZZETI, L.R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40**, 1997, 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

_____. **A pluralidade das trajetórias escolares e das estratégias culturais de universitários das camadas populares**. Araraquara: Faculdade de Ciência e Letras- Unesp, 2001. Mimeografado.

NICOLATI-DA-COSTA, A. *Mal-estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos*. In: FIGUEIRA; SÉRVULO. **Cultura da psicanálise**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão sociológica social**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

NOGUEIRA, C.M.M. **O processo de escolha do curso superior: dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2003, Tese de Doutorado (mimeo).

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. **Educ. Soc.**, abr. 2002, vol.23, no.78, p.15-36.

NOGUEIRA, MA **Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa**, *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p.89-112, 1991.

_____. *A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas* In: NOGUEIRA, MA; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.

_____. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009. v. 1.

_____. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. . São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, R. P. (Org.) ; ADRIÃO, T. (Org.) . **Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. v. 1. 143 p.

ORTIZ, R. *A procura de uma sociologia da prática*, In: ORTIZ, R. (org) **Pierre Bourdieu: sociologia**, São Paulo: Editora Ática, 1983.

PALACIOS, J. *Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos*, In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**, vol 1, 2ª edição, 2007.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1991.

_____. **Introdução à psicologia escolar**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 292.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

PEREIRA, O. P. **Ciência e Dialética em Aristóteles**, São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PERRENOUD, P. *De quelques apports piagétiens a une sociologie de la pratique*, **Revue européenne des sciences sociales**, 1976, n° 38-39, pp. 451-470.

_____. **La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation – vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire**. Genève: Librairie Droz, 1984.

PIAGET, J. **Études sociologiques**, Genève : Librairie Droz, 1965.

_____. **Biologie et connaissance: essai sur les relations entre régulations organiques et les processus cognitifs**. Paris, Gallimard, 1967.

_____. *Les Courants de l'épistémologie scientifique contemporaine. In: Piaget, J. (Org.). Logique et Connaissance Scientifique.* (pp. 1225-1271). Dijon: Gallimard, 1967a.

_____. **A epistemologia genética**, São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975.

_____. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975.

_____. **Sagesse et illusions de la philosophie**, PUF, Paris, 1965.

PIOTTO, D. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. IP-USP, Tese de Doutorado, 2007

PINTO, JMR. *O acesso à educação superior no Brasil*. **Educ. Soc.**, out. 2004, vol.25, no.88, p.727-756.

PORTES, EA. *O trabalho escolar das famílias populares* In: NOGUEIRA, MA; ROMANELLI, G; ZAGO, N. **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias populares**. PETRÓPOLIS: Vozes, 2000.

_____. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. Dissertação de Mestrado. UFMG, 1993.

PORTES, E.A., **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos**. Tese de doutorado: UFMG, 2001

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.

_____. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, DM e SANTOS, JT. *Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder*. **Educ. Soc.**, out. 2006, vol.27, no.96, p.717-737.

QUEIROZ, J.M. **La désorientation scolaire: sur le rapport social des familles populaires à la scolarisation**, 1981 (tese de doutorado) e *L'école et ses sociologies*, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**, Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

_____. **A origem da singularidade do ser humano: análise de hipóteses de educadores à luz da perspectiva de L.S. Vygotsky**. São Paulo, FEUSP, 1994, Dissertação de Mestrado (mimeo.).

_____. **Lembranças de Escola: o papel da escolarização na constituição de singularidades**, São Paulo, FEUSP, 2000, Tese de Doutorado (mimeo.).

_____. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**, Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. et ali (orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

ROCHEX, J.-Y. **Se sens l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

SETTON, M.G. *Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire*. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004, vol. 30, no. 2 [citado 2007-03-27], pp. 315-321

_____. *Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade*. **Educ. Soc.**, jan./abr. 2005, vol.26, no.90, p.77-105.

_____. **Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire**. **Educ. Pesqui.** vol.30 no.2 São Paulo May/Aug. 2004.

SIMMEL, G *As grandes cidades e a vida do espírito*. **Mana: estudos de antropologia social**, Rio de Janeiro, 11(2), 2005, 577-591.

SIROTA, R. **L'école primaire au quotidien**, Paris: Presses universitaires de France, 1988.

SIROTA,R; DEROUET J-L; ZANTEN A. **Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe** (Note de synthèse), RFP, n°78 et 80 1987.

SCHUTZ, A. **Fenomenología del mundo social**. Buenos Aires: Paidós, 1972

SILVA, J.S. **Por que uns e não outros?** Caminhadas de estudantes da Maré para a universidade. Rio de Janeiro. Tese (dout.) PUC/RJ. (2.v) , 1999.

SOUZA, M. S. **Do Seringal à Universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**, UFAC, 2009, (Tese de doutorado).

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TERRAIL, J-P. **Destins ouvriers: la fin d' une classe?** Paris: Presses Universitaires de France, 1990

THIN, D. **Quartiers populaires: l'école et les familles**, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

TORRES, LL. *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. **Ensaio: aval.pol públ.Educ.**, out./dez. 2005, vol.13, no.49, p.435-451.

TROTTIER, C., *La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution?*, **Revue Française de Pédagogie**, vol78, 1987, pp.5-20;

VAN ZANTEN, A. (org) **La scolarisation dans les milieux "difficiles": politiques, processus et pratiques**. INRP, 1997.

_____. **L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation em banlieue**. Paris: PUF, 2001.

[VASCONCELOS, SD](#) e SILVA, EG. *Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo*. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, out./dez. 2005, vol.13, no.49, p.453-467.

VASCONCELOS, S.D.; LIMA, K. *Inclusão social e acesso às universidades públicas: o programa do terceiro milênio*. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2004, n.29, p. 72-5.

VASCONCELLOS, MD, *A sociologia da educação na França: um percurso produtivo*, 2003, p

[VIANA, MJ](#). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade* In: NOGUEIRA, MA; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiana: Ed. da UCG, 2007.

_____. *As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares*. **Educ. Soc.**, jan./abr. 2005, vol.26, no.90, p.107-125.

VIAL, M. *Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar*. In: BRANDÃO, Zaia. (org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2001, n.33, p.7-47.

VICENT. G. **L'école primaire française**. PUL, Lyon, 1980.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WACQUANT, Loïc J. D. *O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal*. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança**, São Paulo: Pioneira.1996

WEBER, M. **Economia e sociedade**, Brasília: Unb, 2000.

ZAGO, N. *Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas*. **Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia**, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001.

ZAGO, N *Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar* In: NOGUEIRA, MA; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ZÉROULOU, Zaihia. *La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche em termes de mobilisation*. **Revue Française de Sociologie**. Vol. XXIX, no 3, 1988.

ANEXOS

ANEXO I

1. FORMULÁRIO UTILIZADO NA IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS ENTREVISTADOS

PESQUISA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES

ESTE QUESTIONÁRIO FAZ PARTE DE PESQUISA DE MESTRADO DESENVOLVIDA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. TRATA-SE DE LEVANTAMENTO QUANTITATIVO NENHUMA INFORMAÇÃO SERÁ DIVULGADA SEM PRÉVIA AUTORIZAÇÃO. PEDE-SE O PRIMEIRO NOME E E-MAIL APENAS PARA EVENTUAL CONTATO VISANDO POSTERIOR ENTREVISTA.

NOME:	
E-mail:	Idade:
Tipo de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) cursado: () Particular () Público () Parte público e parte particular () Particular com Bolsa	
Tipo de Ensino Médio (antigo colegial) cursado: () Particular () Público () Parte público e parte particular () Particular com Bolsa	
Curso de graduação em que está matriculado na USP:	
Ano de ingresso na USP:	Previsão de término da graduação: 20__ __
Rendimento escolar na universidade (média ponderada): () Abaixo de 7 () Entre 7 e 8 () Acima de 8	
Aceita participar de entrevista sobre sua trajetória escolar? Sim () Não ()	

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA – TRAJETÓRIA ESCOLAR

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

NATURALIDADE:

BAIRRO EM QUE MORA:

DESDE QUANDO MORA NESTE BAIRRO? E SEUS PAIS, QUANDO FORAM PARA LÁ? SÃO DE SP?

SUA PROFISSÃO:

IRMÃOS (QUANTOS?, MAIS VELHOS OU NOVOS?):

PROFISSÃO DELES:

PROFISSÃO DOS PAIS:

NATURALIDADE DOS AVÓS:

PROFISSÃO DOS AVÓS:

FEZ PRÉ-ESCOLA? FREQUENTOU CRECHE OU MATERNAL? ONDE? COM QUE IDADE?

LEMBRA-SE DE QUANDO APRENDEU A LER? EM CASA, NA ESCOLA? QUEM INCENTIVOU?

ESCOLA EM QUE CURSOU ENSINO FUNDAMENTAL (NOME, LOCALIZAÇÃO, ANO DE INGRESSO E DE SAÍDA)

ONDE MORAVA DURANTE ESTE PERÍODO?

PROFISSÃO DOS PAIS NO PERÍODO (HOVE MUDANÇA SIGNIFICATIVA DE PROFISSÃO DOS PAIS – OU DE RENDA DA FAMÍLIA – DURANTE SUA EDUCAÇÃO BÁSICA?)

IRMÃOS ESTUDAVAM LÁ?

PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA (PESSOAS DO BAIRRO, DE FORA, CONDIÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA APROXIMADA, DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS, ETC):

PERFIL DOS PROFESSORES DA ESCOLA (DO BAIRRO, FORMAÇÃO, RELAÇÃO COM OS ALUNOS ETC):

COMO ERA SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA (COLEGAS E AMIGOS, PROFESSORES, DEDICAÇÃO, NOTAS, MATÉRIAS PREFERIDAS, MATÉRIAS COM MAIOR DIFICULDADE, REPETÊNCIA OU RECUPERAÇÃO ETC.):

RECORDAÇÃO DO QUE MAIS GOSTAVA E QUE MENOS GOSTAVA DESTA ESCOLA:

COMO ERA A ESTRUTURA DA ESCOLA?

O QUE HAVIA NO ENTORNO DELA?

COMO IA E COMO VOLTAVA?

OS PAIS PARTICIPAVAM DA VIDA ESCOLAR (ACOMPANHAMENTO DE TAREFAS, COBRANÇAS, PARTICIPAÇÃO REUNIÕES E EVENTOS ESCOLARES, ETC) ?

LEMBRA DE REALIZAR QUAIS OUTROS TIPOS DE ATIVIDADES DURANTE ESTA ÉPOCA (ESPORTIVAS, RELIGIOSAS, CULTURAIS)? COM QUEM?

ALGUM MEMBRO DA FAMÍLIA PARTICIPOU OU PARTICIPA DE SINDICATO, PARTIDO POLÍTICO OU ASSOCIAÇÃO DE BAIRRO?

FREQUÊNCIA DE IDA AO CINEMA, TEATRO, MUSEU, EXPOSIÇÕES, ETC:
QUEM ERAM OS AMIGOS (DA ESCOLA, DA FAMÍLIA, DA RUA ETC)?
HAVIA HÁBITO DE LEITURA EM CASA (SEU E DA FAMÍLIA)? DE QUE TIPO (LIVROS, JORNAIS, REVISTAS, GIBIS ETC)?

ONDE REALIZOU O ENSINO MÉDIO (NOME DA ESCOLA, BAIRRO, DISTÂNCIA DA RESIDÊNCIA, COMO CHEGAVA ATÉ ELA ETC) ?

QUE IDADE TINHA QUANDO INGRESSOU NO ENSINO MÉDIO? E QUANDO SE FORMOU?

QUAIS AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS (ESTRUTURA, COLEGAS, PROFESSORES, ENTORNO, DEDICAÇÃO, NOTAS) EM RELAÇÃO À ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL?

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS QUANTO:

OS PAIS PARTICIPAVAM DA VIDA ESCOLAR (ACOMPANHAMENTO DE TAREFAS, COBRANÇAS, PARTICIPAÇÃO REUNIÕES E EVENTOS ESCOLARES, ETC) ?

LEMBRA DE REALIZAR QUAIS OUTROS TIPOS DE ATIVIDADES DURANTE ESTA ÉPOCA (ESPORTIVAS, RELIGIOSAS, CULTURAIS)? COM QUEM? FREQUENCIA DE IDA AO CINEMA, TEATRO, MUSEU, EXPOSIÇÕES, ETC:

QUEM ERAM OS AMIGOS (DA ESCOLA, DA FAMÍLIA, DA RUA ETC)?
HAVIA HÁBITO DE LEITURA EM CASA (SEU E DA FAMÍLIA)? DE QUE TIPO (LIVROS, JORNAIS, REVISTAS, GIBIS ETC)?
PROFISSÃO DOS PAIS E RENDA FAMILIAR:

PRINCIPAIS LEMBRANÇAS (POSITIVAS E NEGATIVAS) DAS AULAS (FICOU MAIS DIFÍCIL ACOMPANHAR AS AULAS? AS FACILIDADES, DIFICULDADES E GOSTOS EM RELAÇÃO ÀS MATÉRIAS PERMANECERAM?), COLEGAS (ALGUM AMIGO DA OUTRA ESCOLA MUDOU JUNTO PARA ESTA NOVA? FOI FÁCIL OU DIFÍCIL SE ENTURMAR? OS COLEGAS ERAM ESTUDIOSOS? MORAVAM PERTO DE VOCÊ? REALIZAVAM ALGUMA OUTRA ATIVIDADE FORA DA ESCOLA?, PROFESSORES (MAIS OU MENOS RIGOROSOS, MELHOR OU PIOR PREPARADOS, MAIS OU MENOS ATENCIOSOS ETC):

IRMÃOS ESTUDARAM NESTA ESCOLA?
IAM E VOLTAVAM JUNTOS?

ESTUDOU NO MESMO PERÍODO (MANHÃ, TARDE, OU NOITE)?

TRABALHO DURANTE A ESCOLA? EM QUÊ? DESDE QUANDO?
ATRAPALHO?
IRMÃOS TRABALHAVAM? EM QUÊ?

COMO CONHECEU A USP (QUANDO, ONDE E POR QUEM OUVIU FALAR NELA?
TINHA ACESSO FÁCIL A INFORMAÇÕES SOBRE ENSINO SUPERIOR? DE QUEM,
DA FAMÍLIA? ALGUÉM DA FAMÍLIA JÁ TINHA CURSADO FACULDADE? TINHA
CONTATO COM ESSA(S) PESSOA(S)?

COMO CONHECEU TEU CURSO (QUANDO, POR QUEM, JÁ TINHA GRADUADO
NA FAMÍLIA, EM QUE CURSO? CONHECIA ALGUÉM DO MESMO CURSO)?
QUAIS FATORES INFLUENCIARAM TUA ESCOLHA? TINHA DÚVIDA EM
RELAÇÃO A ALGUM OUTRO CURSO?

FEZ CURSINHO (QUANDO, ONDE, PAGO)?

QUANTAS VEZES PRESTOU VESTIBULAR? SOMENTE NA USP? SEMPRE PARA
O CURSO EM QUE INGRESSOU?

ACHA O VESTIBULAR UM BOM MEIO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE?
QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O VESTIBULAR?

SE NÃO ENTRASSE NA USP, FARIA SEU CURSO EM ALGUMA FACULDADE
PRIVADA? COMO PAGARIA A GRADUAÇÃO?

COMENTE SUA ENTRADA NA USP (DIFICULDADES, FACILIDADES, RELAÇÃO
COM OS COLEGAS, COM O CAMPUS, O QUE ACHOU DO CURSO ESCOLHIDO,
MATÉRIAS QUE MAIS E MENOS GOSTOU E POR QUAL RAZÃO, O QUE
APRENDEU NA ESCOLA QUE MAIS AJUDOU, O QUE FALTOU, EM TERMOS DE
CONTEÚDOS ESCOLARES, MAS TAMBÉM EM RELAÇÃO A USO DE
BIBLIOTECAS, USO DE LABORATÓRIOS, CONHECIMENTOS DE IDIOMAS, DE
INFORMÁTICA, CULTURA GERAL... ETC).

COMENTE SEU DESEMPENHO DURANTE A GRADUAÇÃO (NOTAS,
APRENDIZAGEM, DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS ETC)?

ACHA QUE ESTE DESEMPENHO É IGUAL, SUPERIOR OU INFERIOR AOS
DEMAIS ALUNOS DO TEU CURSO? COMO JUSTIFICA?

JÁ REPROVOU OU FICOU EM RECUPERAÇÃO EM ALGUMA DISCIPLINA DO
CURSO? QUAL? POR QUÊ?

SABE QUAL É SUA MÉDIA PONDERADA?

FEZ INICIAÇÃO CIENTÍFICA? PARTICIPOU DE GRUPOS DE ESTUDOS? TEM
ALGUM CONTATO COM PROFESSORES FORA DA SALA DE AULA?

RECEBEU ALGUMA BOLSA DA UNIVERSIDADE?

FEZ AMIZADES AO LONGO DO CURSO? ENCONTRA-SE COM ALGUÉM DO CURSO FORA DA USP?

COMO É A FREQUÊNCIA À UNIVERSIDADE? PARTICIPA DE OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DAS AULAS (TEATRO, CINEMA, ESPORTES ETC)? E ESSAS ATIVIDADES FORA DA USP?

COMO É A DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS EM RELAÇÃO A OUTRAS ATIVIDADES? TRABALHOU DURANTE A GRADUAÇÃO? A PARTIR DE QUANDO? ONDE E EM QUE FUNÇÃO? COMO SE MANTEVE DURANTE O CURSO (PAGAMENTO DE CONDUÇÃO, ALIMENTAÇÃO, COMPRA DE APOSTILAS, LIVROS, MATERIAIS DIVERSOS PARA O CURSO ETC) ?

TEM À USP TODOS OS DIAS? QUANTAS HORAS EM MÉDIA PASSA AQUI? COM QUEM E ONDE MOROU DURANTE O CURSO (QUANTO TEMPO LEVOU ATÉ A UNIVERSIDADE)?

COMENTE DE FORMA GERAL AS PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS QUE RECEBEU EM SUA VIDA ESCOLAR. CONSEGUE IDENTIFICAR UMA (OU ALGUMAS) PESSOAS QUE MAIS TE FIZERAM SE DEDICAR AOS ESTUDOS? DE QUE FORMA OCORREU ESTA INFLUÊNCIA?

CONHECE O INCLUSP? O QUE ACHA?

ACHA QUE O ALUNO EGRESSO DE ESCOLA PÚBLICA TEM CONDIÇÕES DE *SE DAR BEM* EM UMA BOA UNIVERSIDADE? QUAL SERIA AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ELES?

SE A USP ACABASSE COM O VESTIBULAR E SORTEASSE OS INGRESSANTES, ACHA QUE A QUALIDADE DOS CURSOS ESTARIA AMEAÇADA?

SABIA QUE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA “COTISTAS” TÊM OBTIDO RENDIMENTO ESCOLAR IGUAL OU SUPERIOR AOS “NÃO-COTISTAS” EM VÁRIAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO? QUE ACHA?