

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

GIOVANI BARBOSA PRADO

**AS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM DUAS GERAÇÕES DAS CAMADAS
POPULARES DE MARIANA / MINAS GERAIS: AFINAL, O QUE NOS DIZEM AS
MEMÓRIAS?**

Mariana
2013

GIOVANI BARBOSA PRADO

**AS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM DUAS GERAÇÕES DAS CAMADAS
POPULARES DE MARIANA / MINAS GERAIS: AFINAL, O QUE NOS DIZEM AS
MEMÓRIAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade, inclusão e práticas educativas.

Orientadora: Doutora Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Universidade Federal de Ouro Preto).

Mariana

Instituto de Ciências Humanas e Sociais / UFOP

2013

P896p

Prado, Giovani Barbosa.

As práticas de escolarização em duas gerações das camadas populares de Mariana / Minas Gerais [manuscrito] : afinal, o que nos dizem as memórias? / Giovani Barbosa Prado - 2013.

103f.

Orientadora: Profª Drª Rosa Maria da Exaltação Coutrim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br



Giovani Barbosa Prado

"As práticas de escolarização em duas gerações das camadas populares de Mariana / Minas Gerais: afinal, o que nos dizem as memórias?"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Jose Braga Viana
Universidade Federal de Minas Gerais

Para toda a minha família e pessoas queridas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me ter dado a oportunidade da realização deste trabalho. A professora Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, minha orientadora que, com sua paciência e seus conhecimentos, muito me auxiliou não só na confecção desta dissertação, mas também em minha formação acadêmica. A professora Dra. Rosana Areal de Carvalho pelo apoio dado na área da História da Educação. Aos funcionários e demais docentes (em especial aos do Departamento de Educação) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, pelo indispensável apoio e aos depoentes que, em muito, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar os funcionários da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Mariana - MG, que sempre estiveram comigo em minhas reflexões e abriram mão de parte de seus momentos de descanso para me auxiliarem. Agradeço também à equipe do Centro de Referência de Assistência Social Cabanas, pelo estímulo constante em todos os âmbitos.

Ressalto ainda a presença incondicional de meus pais em minha vida e em todos os meus projetos, reforço maior para prosseguir sempre. E aos meus irmãos Francielle Barbosa Prado e Giuliano Barbosa Prado, meu muito obrigado pela amizade e carinho.

Agradecimentos especiais aos meus amigos por me aturarem todos os dias em que o meu assunto principal era a pesquisa. Por fim, gostaria de agradecer a minha namorada Rayssa Aparecida da Silva Paiva Reis pela paciência e carinho, à República Diáspora e à República Via Láctea pela amizade e presença em todo o meu mestrado.

Com o tempo, aqueles que sofrem a desqualificação de seus diplomas, começam a sentir o fracasso individual, a reconhecer as promessas que os sistemas escolar e social lhes têm pago, a mistura de revolta e ressentimento provocada pelo sistema escolar, a desilusão geral que "toma conta" de toda a coletividade que muitas vezes se privou do necessário para poder completar os estudos e receber o diploma "defasado", interrompendo suas aspirações imaginárias, a promessa "traída", necessitando reavaliar, redefinir suas profissões, aguardando uma interação "simbólica" determinada pela transformação da posição de suas novas funções instaurada por conta de seus "falsos" diplomas, e de esperanças.

Pierre Bourdieu. Escritos de Educação

Resumo

PRADO, Giovani Barbosa. AS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM DUAS GERAÇÕES DAS CAMADAS POPULARES DE MARIANA - MINAS GERAIS: AFINAL, O QUE NOS DIZEM AS MEMÓRIAS?/ Giovani Barbosa Prado – 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação

A dissertação ora apresentada é fruto de uma investigação feita com duas gerações da mesma família, pais e filhos adultos em bairros da periferia de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Sabe-se que na família, de uma geração a outra, são passadas inclinações, práticas e disposições. O objetivo principal do estudo é conhecer as mudanças e permanências nas práticas cotidianas de apoio à escolarização dos filhos em cada uma dessas gerações. Para isso, optou-se pela abordagem qualitativa e pela metodologia da história oral temática a fim de perceber a memória de pais e filhos em relação à sua vivência escolar, o meio em que vivem e o papel da família e da comunidade nesse contexto. Os resultados mostraram, entre outras coisas, que de uma geração à outra muito mudou. A escola, embora tenha sido valorizada na geração dos mais velhos, hoje tem ocupado papel central na vida das famílias jovens. No entanto, as experiências de fracasso observadas entre as gerações e as pessoas próximas, além da falta de conhecimento dos “caminhos” escolares, acabaram por ampliar as barreiras de possibilidades de possíveis êxitos no ensino formal. Se na geração dos pais os castigos físicos eram recorrentes e a autoridade do professor era incontestável, na geração dos jovens preza-se o diálogo e o professor já não é associado ao saber inquestionável.

Palavras-chave: Gerações; Família; Escola e Memória.

Abstract

PRADO, Giovani Barbosa. AS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM DUAS GERAÇÕES DAS CAMADAS POPULARES DE MARIANA - MINAS GERAIS: AFINAL, O QUE NOS DIZEM AS MEMÓRIAS?/ Giovani Barbosa Prado – 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação

This dissertation is a result of an investigation that has been done with two generations in the same family, parents and adult children who are parents too in peripheral neighborhoods in a small city in Minas Gerais. It has been known that in the family, from one generation to another, inclinations and practices are transmitted. The main objective of this study is to know the representations that each generation has about the school and its relationship with the family, as well as the changes and continuities on the daily practices that help to support the children schooling. For that, it was chose the qualitative approach and the thematic oral history in order to note the relation of fathers' and sons' memories with their scholar life, the environment in which they live and the role of families and communities in that context. The research has been showed, among other results, that between one generation and another there were many changes. Although the school has been valorized in the older generation, today it has been played a central role in the younger families. However, the experiences of failure observed between generations and people close to them, apart from the lack of knowledge of the "paths" school, eventually enlarge the possibilities of possible success barriers in formal education. If in the parents' generation the physicals punishment were frequent and the teacher authority was unquestionable, in the younger parents' generation, what is important is to pay attention to the dialog and the teacher is not considered unquestionable.

Kay-words: Generations; Families; School; Memory

Sumário

Introdução	8
1- A construção metodológica da investigação	12
1.1 A história oral e a memória	14
1.2 Os passos da pesquisa	17
2- Política educacional brasileira na segunda metade do século XX: o sistema escolar em que pais e filhos estudaram.....	22
2.1 Os anos 1950e 1960: as possibilidades para a educação popular	23
2.2 O ensino de chumbo: o contexto escolar dos pais	28
2.3 Os anos pós ditadura militar: o contexto escolar dos filhos	32
3- A relação entre famílias de baixa renda e a escola	39
3.1 A relação entre a família e a Escola: história	40
3.2 Os estudos da sociologia da educação sobre a escolarização das famílias de baixa renda	45
3.3 O paradigma reprodutivista	47
3.4 As particularidades e seu forte atrelamento ao meio	51
4- Memórias: as teorias e os casos.....	55
4.1 Apresentação: as famílias e o bairro	56
4.2 A escola dos pais: infância, contexto e práticas familiares	61
4.3 A escola dos filhos: infância, contexto e práticas familiares	71
4.4 As mudanças e as manutenções na exclusão	78
Considerações finais	83
Referências bibliográficas.....	87
Anexos	92

Introdução

A família e a escola têm sido, nos últimos séculos, as duas instituições principais da socialização do indivíduo. É na família que a criança inicia seu processo de reconhecimento do outro e é na escola que se alargam seus conceitos e sua rede de relacionamentos. A formação do sujeito tem sido o principal objetivo dessas duas instituições e a sociedade moderna espera que ambas atuem de forma complementar nos cuidados das novas gerações.

Desde Comênius, no século XVII, a escola vem se modificando e é cada vez mais marcante seu papel no desenvolvimento da criança e do jovem. A família, por sua vez, tem sofrido mudanças profundas ao longo dos séculos XX e XXI, refletindo as novas exigências da sociedade moderna, tanto no mundo do trabalho quanto das relações humanas. Para Sofia Vieira (2006), enquanto as escolas passam por um processo de descentralização ao longo do século XX e buscam por melhor qualidade de ensino, as famílias, em contrapartida, atravessam um período no qual aumenta a individualização e as relações de poder se modificam. A escola tornou-se a instituição fundamental da sociedade moderna.

Há, portanto, fatores determinantes, como as relações de poder intrafamiliares, desigualdade socioeconômica, diversidade cultural, política educacional entre outros, que são frequentemente esquecidos quando se estuda a relação família/escola (RICCI, 2003). A inserção da mulher no mercado de trabalho, o aumento do número de divórcios e separações e a coexistência de diferentes arranjos familiares, mesmo nas cidades menores e mais tradicionais, apontam para o afrouxamento da coesão grupal, principalmente daquela baseada na autoridade. Segundo Singly, na sociedade moderna “... tudo remete a uma demanda, explícita ou não, de autonomia pessoal e desvalorização dos elos de dependência em relação às instituições e às pessoas” (2007, p.128). Tal “desvalorização dos elos de dependência” revela o processo de individualização pelo qual todas as gerações vêm passando.

O processo de individualização apontado por Singly (op.cit.) tem reflexos diretos e indiretos na socialização de crianças e jovens em todos os meios sociais, com implicações na sua relação com a escola, bem como nas redes de amizades, afetivas, de parentesco, profissional etc. Apesar da crescente individualização, o grupo familiar continua tendo papel importante na transmissão de disposições mentais e comportamentais das novas gerações.

Assim, diante das mudanças sofridas tanto pelas famílias quanto no processo escolarização, duas questões nos intrigam: Quais as representações que gerações distintas, dentro

da mesma família, fazem da escola? Quais as disposições em relação à educação escolar permanecem de uma geração à outra?

Para perseguirmos indícios que nos levem a essas respostas (porque elas se mantêm abertas) traçamos como **objetivo principal** investigar como se constituem as práticas familiares¹ voltadas para a educação em duas gerações de famílias de camadas populares da cidade de Mariana – MG. Para isso, ouvimos pais que estudaram entre os anos 1964 e 1980 e filhos adultos (com idades entre os dezoito e vinte e cinco anos).

Por gerações ponderamos aqui três conjuntos de variáveis analíticas propostas por Domingues (2002). Em primeiro lugar, consideramos uma geração as relações que se traçam no núcleo familiar básico e derivadas diretamente das relações de parentesco (pais, filhos, avós etc.). Em segundo lugar, pessoas nascidas em momentos próximos. E, por fim, as experiências vividas e reflexivamente mediadas entre o indivíduo e o grupo (meio social) em que vive, lembrando-nos sempre que uma geração não se define sozinha, mas sim na interação com outras gerações.

Agregue-se a isso que uma geração não se define isoladamente: é na interação com outras gerações que cada uma delas delinea sua identidade e contribui para a produção das outras. É nesses processos interativos que as gerações se moldam e são moldadas (DOMINGUES, 2002, p. 76)

A proposta de se estudar pais e filhos adultos da mesma família tem possibilitado a apreensão de práticas e comportamentos que se mantêm (ou não) consciente ou inconscientemente de uma geração para outra. Para isso, recorremos a autores como Bourdieu e Passeron (2009), Lahire (2008), Singly (2007), Nogueira (2003) entre outros, que ofereceram a base teórica metodológica para análise das entrevistas com foco principal na transmissão de legados e disposições intergeracionais e na relação família/escola.

Para a pesquisa foram realizadas um total de seis entrevistas gravadas. Por se tratar de um tema que exige do sujeito da pesquisa a busca de informações sobre a relação com a escola e a família em suas lembranças da infância e da vida adulta, optamos pela metodologia da história oral. Dentro desta metodologia existem diversas modalidades. Ao privilegiarmos a relação com a escola, centramos em um tema. Daí a opção pela história oral temática. “Por partir de um assunto

¹ As práticas escolares investigadas foram o acompanhamento dos pais em relação aos filhos em idade escolar, que compreenderam o auxílio nos deveres escolares, a participação e proximidade com a escola, incentivo à leitura e ao estudo, cuidados com os materiais escolares e com a disciplina e demais ações que envolvem o cotidiano de apoio à escolarização.

específico e preestabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido” (MEIHY, 1998, p.51). Esta pode ser observada como um instrumento de complemento perante as lacunas deixadas por estudos mais abrangentes e, em nosso caso, a falta de informações documentais sobre as práticas familiares referentes ao ensino formal nas camadas de baixa renda, sendo capaz de destacar peculiaridades regionais e locais, com maior riqueza de informações. Além do nosso objetivo principal, citado anteriormente, nos propusemos ainda a dois objetivos secundários, mas importantes:

- Investigar o modelo de educação excludente presente no Brasil nos “anos de chumbo” e seus reflexos na contemporaneidade.

Atualmente, um grande número de trabalhos (Zaia Brandão 2000, Maria Alice Nogueira, 2005, entre outros) tem se voltado para a temática vinculada à relação entre família e escola. Contudo, em relação à realidade da cidade de Mariana e da Região dos Inconfidentes, são poucas as pesquisas que buscam analisar o tema, principalmente no que tange às suas relações com a história. Assim, a escolha do município foi uma forma de contemplar a área onde se situa nosso curso de pós-graduação em Educação², uma região mineradora com grande desigualdade social, com uma população de aproximadamente 55.000³ habitantes, que tem escolas com baixo índice no IDEB e que ainda é pouco estudada.

Para melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, dividimos nosso texto em quatro capítulos. Logo no primeiro capítulo desta dissertação, os leitores entrarão em contato com as discussões sobre a construção da pesquisa e a metodologia utilizada. Poderão observar os critérios de seleção dos sujeitos, os passos para a coleta e análises de depoimentos, além de uma discussão dos conceitos sobre memória e a respeito da história oral temática.

Já no capítulo seguinte, realizamos um esforço de contextualização da sociedade na qual nossos sujeitos viveram sua infância e adolescência. Aqui, abordamos a estrutura política

² Os resultados desta pesquisa contribuem para a constituição e alimentação do Observatório da Educação na Região dos Inconfidentes. Trata-se de um banco de dados qualitativos e quantitativos sobre a educação na região, que abrange as cidades de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Este projeto foi criado pelo Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado – da UFOP e é extensivo ao Departamento de Educação da UFOP em uma iniciativa inédita, e tem como objetivo conhecer melhor a realidade educacional da região para futuras intervenções, bem como se constituir como um grande conjunto de informações relevantes para futuras pesquisas.

³ Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2010.

educacional contemporânea aos pais e filhos ouvidos. Almejamos elucidar as dificuldades que o modelo do ensino formal, ao longo da segunda metade do século XX, impôs às famílias de baixa renda.

No capítulo terceiro, demos continuidade às reflexões e contextualizações do capítulo anterior, embasando as dificuldades de ascensão social das camadas populares (das quais nossos depoentes fazem parte) através do meritocrático ensino formal. Realizamos, ainda, uma aproximação voltada aos casos, ao micro, ao cotidiano e práticas escolares dos nossos entrevistados.

No quarto capítulo, trazemos os depoimentos de nossos sujeitos, suas histórias e práticas familiares voltadas ao ensino formal. Procuramos captar quais foram suas dificuldades, limitações e estratégias ao trilhar os caminhos do ensino formal, tão importante para a inserção no mercado de trabalho e como, a partir de suas práticas, buscaram escapar das dificuldades que foram impostas pela macroestrutura socioeconômica. Aqui, a partir da memória dos depoentes que estudaram nas décadas de 1960 e 1970, procuramos perceber como eram suas relações com a escola no seu tempo de criança e como os seus pais interagiam com a instituição escolar. Além disso, buscamos compreender, à luz da teoria sobre o tema, como se deu o processo de escolarização de seus filhos e o envolvimento com a escola.

Assim, antes de passarmos ao trabalho em si, gostaríamos de lembrar que nossa busca nesta dissertação nos remete ao pensamento de Paulo Freire (2004), que parte do princípio de que os seres humanos são seres “ontologicamente iguais, finitos, inacabados, capazes de procederem críticas autênticas, sofrendo porém, os condicionamentos da realidade, mas sendo capazes de transformá-la. O homem é compreendido como um “ser histórico”, capaz de transformar este “mundo em aberto”. Para ele, a educação corresponde a um processo de construção de conhecimento no qual os educadores, juntamente como os seus discentes, realizariam, unidos, o desvelamento da realidade onde vivem e estabeleceriam, de forma atrelada, projetos de transformação daquele meio para um contexto onde a “libertação de todos os homens” fosse alcançada. Nada está pronto, acabado. Tudo está em construção e, como seres históricos que somos, construímos nosso futuro.

CAPÍTULO 1

A Construção metodológica da investigação

Qual a função da memória? Não reconstrói o tempo, não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol. Realiza uma evocação: o apelo dos vivos, a vinda à luz do dia, por um momento, de um defunto. É também a viagem que o oráculo pode fazer, descendo, ser vivo, ao país dos mortos para aprender a ver o que quer saber (BOSI, 1994, p.89).

As pesquisas em história e sociologia da educação estão, ainda, muito direcionadas ao espaço escolar, à legislação e às práticas dos professores. Porém, na contramão desta tendência, esta investigação desloca o olhar para a educação no espaço extra escolar trazendo como questões: Como se organizavam os indivíduos no processo educativo? O que podemos saber de suas práticas? Que relações estabeleciam com sua comunidade e família? Como as famílias administravam o dia de seus filhos? O que se ensinava e como? O que os pais consideravam importante? Como eram as escolas? Como essas práticas, disposições e valores perpetuaram para as gerações futuras?

Para buscar pistas que iluminem essas questões, esta pesquisa recorreu à memória de homens e mulheres moradores do município de Mariana. Nos anos 1960 e 1970, o governo militar evitou discutir dados que demonstravam que, ao invés da escola ser a solução para as desigualdades entre as classes sociais ela era, muitas vezes, sua produtora. Foi justamente nessa época e nos anos pós-abertura que os entrevistados de nossa pesquisa frequentaram os bancos escolares. Durante as entrevistas concedidas, lembraram os momentos difíceis e alegres vivenciados por eles na escola e fora dela, como seus pais exigiam o cumprimento das regras e como, apesar do esforço da família, eles acabaram abandonando a escola, seja porque não se ajustavam ao modelo de ensino, seja porque precisavam trabalhar.

Assim, tem-se como proposta a busca da memória dos informantes como meio para se compreender as permanências e mudanças dessas práticas escolares passadas de uma geração à outra. Por isso, os fios que entrelaçam esse texto estão ligados a duas dimensões principais presentes em nosso cotidiano: narrar e lembrar. No campo da Educação, em específico, isso se dá de forma intensa, por permitir enxergar o espaço escolar e não escolar pelo olhar das pessoas que os vivenciavam, evidenciando, dessa forma, a importância da subjetividade, tanto do sujeito analisado quanto do sujeito pesquisador.

O uso do narrar – e, portanto, das narrativas – tem se constituído uma estratégia metodológica⁴ cada vez mais comum nas ciências sociais e humanas e tem extrapolado o campo da história, pois possibilita a compreensão de um universo construído no dia a dia a partir de práticas aprendidas com gerações anteriores, pouco captadas nos documentos e por meio da aplicação de questionários (LIMA & MIOTO, 2007, p.38).

1.1 A história oral e a memória

Recentemente, tanto na história como no campo educação, o uso de relatos orais passa a se tornar cada vez mais comum. No entanto, cabe a nós lembrarmos que esta maneira de reconstruir o passado seja talvez, a mais antiga de todas. Entre os povos de outrora, a narração dos fatos a partir das lembranças era uma recorrente e popular maneira de repassar aos outros e às novas gerações os acontecimentos ocorridos e as tradições (levando-se em conta os altos índices de analfabetismo encontrados). Esta forma de abordagem, entretanto, não foi utilizada por um longo período de tempo, provavelmente devido a uma tradição documental imposta pelo positivismo do século XIX e que se enraizou durante décadas e que ainda se mantém valorizada (LOURO, 1990).

Por muitos anos, acreditou-se que a comprovação dos fatos só seria alcançável se os historiadores se apoiassem em fontes escritas. Estas seriam mais fidedignas e só poderiam ser analisadas sob uma impossível ótica neutral do pesquisador. Este pensamento derivava de uma história que privilegiava a política, o constructo do Estado Nacional e a economia (em que são abundantes os registros, tratados, atas, leis etc.). Somente a partir de movimentos como os da História das mentalidades, da vida privada e das mulheres passa-se a valorizar outras fontes como: diários, cartas pessoais, iconografias e depoimentos (LOURO, 1990).

O que se convencionou chamar de “história oral” é uma metodologia de trabalho que utiliza relatos orais como fonte de pesquisa, independentemente do tema a ser trabalhado. Tal metodologia ganha espaço, como supracitado, nas últimas décadas na comunidade científica com a ampliação dos campos de estudo a um contexto em que as classes marginalizadas, e não mais

⁴Reconhecemos que existem divergências quanto a se considerar a história oral como metodologia ou não: “Ao reconhecer a história oral como um campo de influência multidisciplinar, abro parêntese para uma nova discussão resultante da valorização e repercussão da história oral, que se relaciona a sua definição, como técnica, disciplina ou metodologia. Os defensores da história oral (grupo que soma a maioria dos que adotam a história oral) como metodologia reconhecem que ela repousa sobre um território específico de conhecimentos, de forma que, ao defini-la como metodologia, dizem que ela vai além de uma prática instrumental” (HAAS, C., 2012, p.8) .. Neste trabalho assumimos a mesma postura de Hass (op.cit.), isto é, a história oral com metodologia e não como técnica.

somente os grandes heróis, começam a ser notados. Neste momento, abriu-se a possibilidade de se trabalhar a história em um passado mais recente, utilizando-se de relatos coletados nas memórias de depoentes. Ela passa a sugerir inovações e perspectivas e a responder perguntas sobre temas antigos e novos que os outros registros já realizavam, mas sem o enriquecimento significativo trazido por esta nova fonte (THOMPSON, 1992).

A história oral, que funda suas raízes em um capítulo do movimento operário — a história social — não se fez oral por falta de documentos. À parte de que a noção de arquivo adquire uma nova extensão e combinam fontes documentais tradicionais com arquivos orais, e mais frequentemente arquivos não públicos, a história oral produz efeitos críticos e transformadores da prática historiográfica. (Samuel, 1984, p.70).

Dessa forma, a “história oral” permite que o historiador construa sua própria fonte em conjunto com aquele a quem ele se propõe investigar, pois considera que, no momento da entrevista, entrevistador e entrevistado têm igual importância. O primeiro propõe questões e delimita o assunto a ser tratado, enquanto o segundo articula suas experiências pessoais. Tais métodos, no entanto, têm sido criticados. Alguns dos principais argumentos encontrados pelos opositores são de que o entrevistado pode ter uma falha de memória, se vangloriar ou mentir, além de que a intervenção do entrevistador, ao conduzir as perguntas, pode levar a uma acusação de forte parcialidade (ALBERTI, 1989). Contudo, sabe-se que nenhuma fonte de informação é cem por cento segura e a imparcialidade do pesquisador é impossível de ser alcançada (e também não é desejada quando o foco está nos processos cotidianos).

É importante também ter em mente que, ao contar sobre sua vida, o entrevistado muitas vezes tende a criar uma narrativa lógica, organizada de maneira cronológica e linear. Sabemos, entretanto, que a vida não se desenrola como tal, sendo marcada por incertezas e contradições e, além disso, como lembram os críticos da história oral, as recordações são seletivas, fazendo o indivíduo ou grupo guardar aquilo que considera importante. Tais distorções, segundo Alberti (2005), funcionam mais como um recurso do que como um problema, considerando que nosso objetivo não é separar, nos relatos do entrevistado, o que é certo e o que é errado. É, antes, entender por que ele constrói os acontecimentos dessa maneira, sempre tendo em mente que qualquer transmissão de experiências remete às memórias do indivíduo.

A todo momento buscamos recuperar, através da reflexão e da fala de depoentes, acontecimentos de nosso passado. Procuramos realizar tal ação focando nossas indagações em

outras pessoas fazendo, assim, com que suas memórias se tornem algo social (BOSI, 2003). Viver é lembrar e lembrar é contar. Abarquemos, assim, brevemente o conceito memória. Para tal, utilizamos como pilar de nossas ponderações os trabalhos do sociólogo Maurice Halbwachs, discípulo de Emile Durkheim. Mas qual o porquê desta escolha? Além do grande reconhecimento deste teórico em relação ao assunto, realizamos tal seleção observando o caminho que este trilhou. Uma via que, como nossa pesquisa, buscou percorrer ao reforçar o diálogo entre a sociologia e a história⁵. Para o autor, a memória é um constante diálogo entre o passado e o presente. A retomada do passado sempre será vista a partir das experiências do atual, apresentando-se sempre recomposta.

Consequentemente a memória, base das coletas da história oral temática, é para Halbwachs (1990) um misto formado por um amálgama entre o individual e o coletivo. As lembranças são construídas a partir de um grupo de referência no qual o indivíduo está inserido e também das próprias reflexões. Este grupo, do qual o depoente em algum momento fez parte e identificou-se, é constituinte da base das experiências e pensamentos do indivíduo.

Assim, a vitalidade das relações no interior desta comunidade e o apego afetivo do sujeito a ela são essenciais para as lembranças e também para o esquecimento. Também é importante ressaltar que as lembranças podem, para além do indivíduo, serem construídas ficticiamente pelo grupo, criando fatos e contextos que muitas vezes não foram realidade, mas internalizações de uma memória histórica do grupo. Portanto, os depoimentos que coletamos retomam essencialmente as relações sociais de nossos protagonistas.

Imagens e ideias alimentam e dão permanência aos sentimentos de grupo. Contudo, as memórias acabam se degradando no que tange ao pessoal e crítico perante um mundo imerso em informações facilmente esquecidas (BOSI, 1994). Vivendo em uma sociedade de informações descartáveis, é importante ressaltar, ainda, segundo a autora, que a partir de um depoimento dado por outra pessoa, o pesquisador torna mais rico o seu trabalho.

A partir da compreensão da importância do grupo para a criação e alimentação da memória coletiva, é possível refletir sobre a riqueza que a história oral traz ao se trabalhar com pessoas de diferentes gerações em um mesmo grupo familiar. Nas entrevistas pudemos observar que, quando são coletados os depoimentos de dois membros distintos de uma mesma família (em

⁵ Trilhando uma trajetória similar (guardando as devidas proporções) a de intelectuais como Marc Bloch e Lucien Febvre.

nosso caso os pais e os filhos), uma fala complementa a outra, pois a fala aproxima as pessoas, criando significados comuns entre elas (BOSI, 2003). Tempos e espaços distintos de vida, conforme afirma Halbwachs, diferenciam as lembranças e enriquecem o estudo.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1994, p.55).

Histórias não devem ser esquecidas com o tempo ou guardadas em uma gaveta, como enfatiza Bosi (2003), elas devem ser colocadas à tona, principalmente as que tangem às camadas populares outrora tão excluídas pela academia. São elas que trazem a vida ao cotidiano de cada um dos entrevistados e, embora se reconheça neste trabalho as limitações desta metodologia e a importância do cruzamento das fontes (bibliográficas e orais) para a validade científica do trabalho, é pela memória dos entrevistados que pudemos conhecer melhor as práticas escolares, os motivos que levaram à evasão, as situações de fracassos e sucessos escolares, os conflitos domésticos em torno do desenvolvimento escolar, as disposições passadas ao longo das gerações e tantas outras ocasiões e situações significativas para esses depoentes e suas trajetórias de vida.

1.2 Os passos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta investigação, além da análise bibliográfica, nos baseamos nomeadamente em depoimentos coletados de usuários do Centro de Referência da Assistência Social Unidade I, órgão público vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania da Prefeitura Municipal da Cidade de Mariana. Este setor é o responsável pelo serviço de proteção social básica das famílias brasileiras, encontrando-se, em seus arquivos, dados importantes e os cadastros da quase a totalidade das pessoas em condições de vulnerabilidade social.

Reconhecendo os limites de cada uma das fontes e metodologias, a primeira etapa da tarefa nessa investigação foi a realização de uma pesquisa bibliográfica dos temas que fizeram

parte do trabalho. Sabe-se que é extremamente importante que o pesquisador tenha uma base teórica sólida que o auxilie e oriente na pesquisa de campo. No caso da pesquisa em história oral não é diferente:

(...) a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Ela não encerra um estatuto fechado, que permita justificar a 'história oral pela história oral'. Ao contrário; seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido (ALBERTI, 2005, p.12)⁶.

A pesquisa bibliográfica fez parte de todo processo de construção e análise do objeto e também abriu as possibilidades para o próximo passo, que foi a elaboração de um roteiro, com o objetivo de munir o entrevistador de um instrumento que o auxiliasse no encaminhamento da entrevista. O tempo de gravação foi, então, estipulado anteriormente – por volta de 40 minutos⁷ – e um cuidado especial foi tomado para que o roteiro não se tornasse uma “camisa de força” que inviabilizasse o surgimento de novas questões no decorrer do depoimento.

O mesmo roteiro foi aplicado a pais e filhos. O roteiro se orientou pelos principais eixos da pesquisa (que foram sintetizados em categorias de análise). Sendo o mesmo dividido nos grandes tópicos de questões abaixo, objetivamos sempre compreender como se constituíram as práticas familiares voltadas para a educação nas famílias de nossos depoentes:

- Conhecendo a família – nesta etapa, perguntamos sobre a profissão do depoente e das pessoas que moram em seu domicílio, casamento, filhos, renda e escolaridade dos pais, avós e irmãos. Objetivamos, aqui, conhecer melhor nosso entrevistado, nos situarmos em relação a ele;
- A infância e adolescência do protagonista – Buscamos conhecer a rotina escolar, ciclo de vizinhança e amigos, atividades que desenvolviam, influência dos grupos e da família na trajetória escolar, dos professores, a relação entre a escola e a família, horários em que realizava seus deveres etc.

⁶ Não foram encontradas referências bibliográficas que fizessem uma distinção clara e objetiva entre história oral e entrevista, contudo, é possível afirmar que a história oral tem um compromisso claro com a compreensão da construção da memória do depoente, sendo utilizada, principalmente, para investigar fatos e informações não documentadas.

⁷ O limite estipulado pela literatura sobre o assunto é de no máximo uma hora para a história oral temática (ALBERTI, 2005). Aqui, levamos também em consideração a idade dos depoentes.

- O abandono do ensino – Se houve abandono dos estudos e, em caso afirmativo, quais os motivos, a importância do ensino e planos de continuação futuros.
- Os filhos – Participação nas atividades escolares dos filhos, presença destes em atividades culturais ou grupos extraclasses, o cotidiano dos mesmos, a escola, a vizinhança, a proximidade entre a instituição de ensino e a comunidade e o que esperam para a prole.
- O bairro - Contexto escolar e profissional ao redor.
- A escola – Espaço, proximidade da família, financiamento e qualidade.
- Complemento – Espaço destinado para as ponderações ou comentários finais.

Passamos, posteriormente, a uma escolha dos depoentes a serem entrevistados. Foi preciso levar em conta a disponibilidade e o desejo de cada um prestar o depoimento, além de uma indicação prévia de que o agente histórico escolhido possuísse lembranças, memórias sobre o objeto em foco e que tivesse relativa facilidade para discorrer sobre ele.

A seleção dos indivíduos foi feita por meio de critérios como:

- Origem social (foram procurados indivíduos das camadas populares)⁸.
- Possuir filhos adultos com trajetória escolar marcada por rupturas e insucessos.

Para encontrarmos os informantes definimos, como estratégia, buscamos uma parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania da cidade de Mariana – MG. A partir de um de seus Centros de Referência de Assistência Social (CRAS Unidade I), conseguimos nos aproximar destas pessoas com mais confiabilidade, já que este órgão tem em seus sistemas praticamente todas as famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade de seu território de atuação. Além do mais, seus técnicos de nível superior (Assistentes Sociais, Psicólogos e Terapeutas Ocupacionais) nos auxiliaram nas aproximações e nas escolhas dos que tinham mais facilidade de se expressar.

Elegemos um número total de seis entrevistados, sendo três pais e três filhos. Isto se deve a um tempo maior para as entrevistas e análise em profundidade de cada um de nossos depoimentos. Selecionamos, a partir dessa etapa, informantes com as seguintes características:

⁸ Utilizamos para tal as definições de pobreza do Ministério do Desenvolvimento Social e Cidadania, colocando como marco, pessoas com renda per capita ao redor dos R\$140,00 (BRASIL, 2004).

Informante	Sexo	Idade	Ocupação	Escolaridade
1 José (pai de João)	Masculino	62 anos	Trabalhador informal	Fundamental incompleto
2 João	Masculino	18 anos	Servente de pedreiro	Fundamental incompleto
3 Maria (Mãe de Ester)	Feminino	55 anos	Trabalhadora informal	Fundamental incompleto
4 Ester	Feminino	18 anos	Desempregada	Ensino médio incompleto
5 Inês (mãe de Lúcia)	Feminino	58 anos	Trabalhadora informal	Ensino médio incompleto
6 Lúcia	Feminino	21 anos	Garçone	Ensino médio completo

O próximo passo foi o agendamento. Este foi feito tanto por telefone quanto pessoalmente e sempre com antecedência. Foram marcadas as datas e os locais das entrevistas, sempre com uma margem de tempo extra para que o entrevistado melhor se familiarizasse com o pesquisador, ficando assim mais à vontade e facilitando a coleta de informações. Neste momento, foi explicado o motivo do contato e a relevância que o depoimento a ser colhido teria na pesquisa. Antes e durante a entrevista, tomamos os devidos cuidados para que os depoentes se sentissem à vontade ao expor seus relatos orais e para que, livremente, definissem seus próprios limites de tempo e conteúdo das narrativas. Para deixar o depoente o mais confortável possível, deliberamos a ele a escolha do local e do horário dos encontros, a fim de minimizar os transtornos e desconfortos causados em seu cotidiano. Além disso, o pesquisador se comprometeu com a fidelidade às palavras ditas durante a entrevista. Antes das gravações, foram explicitados aos informantes os objetivos do trabalho e o destino dos depoimentos, respeitando sempre o sigilo da identidade com a utilização de nomes fictícios. Os CDs com as gravações obtidas através da pesquisa foram arquivados pela orientadora em sua sala e em arquivo próprio.

Cada entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que explicava o objetivo da pesquisa, assegurava os direitos dos informantes, bem como o sigilo dos dados, e colocava a equipe à disposição para maiores esclarecimentos.

O passo seguinte foi a realização da entrevista, que foi feita por duas pessoas, para que detalhes e questões não passassem despercebidos. Neste processo, o entrevistador principal foi sempre o autor desta dissertação. Os entrevistadores deveriam estar atentos a certos elementos e, no caso de dúvida, anotá-los para, posteriormente, perguntarem ao entrevistado, sem que lhe fosse interrompida a linha de raciocínio, completando assim, de forma satisfatória, a informação. O local foi outro cuidado a ser tomado. Este deveria ser ideal para tal, já que qualquer ruído poderia dificultar a coleta de informações pelo equipamento de gravação⁹. Este aparelho, por sua vez, teve de ser de alta qualidade, deixando assim o som o mais claro possível.

Após a transcrição das entrevistas, fizemos a análise historiográfica e sociológica do que foi produzido. Aqui, os relatos do entrevistado foram passíveis de verificação, utilizando-se, para tal, a comparação com outros relatos e com as características previamente conhecidas sobre a época da qual se fala, encontradas na bibliografia estudada.

Nossos esforços foram, em todo o trabalho, o de continuamente buscar o diálogo entre a macro e a microestrutura. O contexto histórico e a classe em que estão inseridos nossos depoentes (o grupo que Habwachs nos menciona como parte essencial do constructo do ser) devem, como melhor forma de compreensão, estarem sempre abertos a um enriquecimento que cada caso possa nos transmitir (Nogueira, 2005). Na esfera macro trabalhamos com alguns grandes nomes, entre os quais destacamos, em nossas reflexões, os de Pierre Bourdieu e Passeron. Quando nos aproximamos de cada família, das particularidades, de cada depoente, nos apoiamos em Lahire, Maria Alice Nogueira, dentre outros. Vendo melhor tais análises no capítulo três, passemos agora à apresentação de nossos esforços.

⁹ Gravadora digital ICD-PX720, fabricada pela SONY.

CAPÍTULO 2

Política educacional brasileira na segunda metade do século XX: o sistema escolar em que pais e filhos estudaram

Refletindo acerca da educação podemos nos questionar: Qual é o seu papel na construção de um país desigual? O simples acesso à escola é suficiente para tirar das sombras milhares de pessoas que só são conhecidas pelas estatísticas? Como se construir uma educação que possa realizar mudanças sociais, políticas e de caráter econômico? Quais os impactos das políticas educacionais nas práticas das famílias de baixa renda? Com estas indagações realizadas, algumas delas por István Mézaros (2008), demos abertura às nossas reflexões.

A relação família e escola entre os anos 1960 e 1990 está diretamente atrelada à história recente da política educacional brasileira. Por isso, cremos ser de grande importância a discussão sobre a referida conjuntura para uma melhor contextualização e investigação de como se constituem as práticas voltadas para o ensino formal em duas gerações de camadas populares que foram contemporâneas ao período observado.

Dessa forma, nosso foco neste capítulo é realizar uma breve discussão bibliográfica acerca da política educacional brasileira entre as décadas de 1950 e 1990, observando-se, ainda, as relações presentes na sociedade brasileira no campo das disputas hegemônicas de classe, ideológicas e nas interferências estrangeiras presentes no ensino formal. Recuamos um pouco aos anos 1950, para melhor nos contextualizarmos e destacarmos um efervescente período de debates em relação ao ensino formal voltado às camadas populares.

Para facilitar a compreensão do leitor, este capítulo foi dividido em três tópicos. No primeiro foram elucidados, de forma breve, o contexto de efervescência ideológica e política da educação presentes nas décadas de 1950 e 1960. Posteriormente, abordamos o ensino durante a ditadura militar brasileira. No terceiro, trabalhamos com o ensino durante a reabertura política que, embora tenha possibilitado maiores debates em relação à escola, pouco diminuiu a exclusão social.

2.1 Os anos de 1950 e 1960: as possibilidades para a educação popular

Há algum tempo a sociologia vem refletindo a respeito da educação formal em um contexto global, importante reflexão para um melhor entendimento das práticas educacionais presentes nas famílias de baixa renda. Émile Durkheim, por exemplo, destacava o conceito do homem egoísta. Este deveria ser moldado para a vida societária através do processo educacional mediado pela família, mas também pelas instituições do Estado. Talcott Parsons, absorvendo algumas reflexões do autor supracitado, também acreditava em um processo educativo como uma troca de

equivalentes, no qual indivíduos e sociedade seriam igualmente beneficiados. Já John Dewey e Karl Mannheim, embora vissem a educação como um mecanismo de correção e ajustamento do indivíduo às estruturas societárias, pressupunham neste processo a implantação de novas composições sociais dentro das tradicionais (algo que os autores anteriores não haviam cogitado) (FREITAG, 1980).

Com Jean Claude Passeron, Pierre Bourdieu, Bowles, Gintis e outros, a instituição escolar e as políticas educacionais começaram a ser vistas a partir de uma denunciadora reprodução das estruturas e desigualdades de classes. Estes consideravam a educação como um processo coercitivo definido por uma ação de violência pedagógica e de força para a manutenção das diferenças, e que busca naturalizar as disparidades pautando-se na meritocracia. Freitag (Op. Cit.) ainda menciona que Louis Althusser, Nicos Poulantzas e Roger Establet, complementando o raciocínio, caracterizavam o ensino formal como aparelho ideológico do estado, controle e submissão social dos indivíduos às regras da ordem estabelecida.

Segundo Freitag (Op. Cit.), Altvater, reiterando as críticas, enfatizava, ainda, que o discurso utilizado pelo governo na elaboração de suas políticas educacionais, na verdade, não buscava uma melhor capacitação da força de trabalho. Estes processos precisariam ser revistos observando-se a dependência do trabalhador em relação ao capitalismo. A força de trabalho treinada funcionaria como um verdadeiro produtor de mais valia. A autora aponta, também, que a expansão escolar do século XX atuava como formadora de reserva de trabalhadores, sem que fosse pensada uma educação de cunho emancipado.

Sinteticamente, observamos no século XX um período de efervescência teórica na sociologia da educação, que revelou autores e pensadores dos mais diversos países e grupos políticos e ideológicos, alguns dos quais almejavam o rompimento com a dualidade do ensino, isto é, uma escola voltada para as elites e outra, de baixa qualidade, destinada às camadas populares. No Brasil a discussão sobre o ensino dual também frutificou e podemos citar alguns brasileiros, como Paulo Freire, que buscaram uma reflexão educacional emancipadora para as camadas populares que acabaram “pagando o preço” de ter seus trabalhos e a sua liberdade relegados à ilegalidade durante o golpe militar de 1964. A política educacional brasileira sofreu inúmeras mudanças na segunda metade do século XX, reflexo da política e da economia nacional. Já durante a promulgação da constituição de 1946, ficava claro um comprometimento

redemocratizante vigente¹⁰. Segundo Aranha (2005) esta época, permeada por uma franca esperança desenvolvimentista e “fêcunda fermentação cultural”, tinha na educação um fértil campo para debates, principalmente no que se refere ao ensino das camadas populares e sua expansão. No ano de 1948, o então ministro Clemente Mariani apresentava o anteprojeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que se tornaria a primeira base legal da escola em âmbito nacional.

A trajetória até a aprovação do projeto da LDB foi tumultuada e se prorrogou de 1948 até o ano de 1961. A escola, entretanto, continuava sem diminuir as desigualdades escolares de acesso existentes entre as diferentes classes sociais (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, no ano de 1962, entra em vigor no Brasil a Lei número 4024, nossa primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). Juntamente a esta nova norma, é instalado o Conselho federal de Educação (CFE) e é elaborado o Plano Nacional de Educação. Permeando todo esse processo, encontramos um nome a ser destacado: Anísio Teixeira. A nova LDB, na avaliação do próprio Anísio Teixeira, viria marcar a “vitória” liberal de caráter descentralizador, conferindo maior autonomia para os Estados. No entanto, as concessões feitas ao setor privado de ensino impediram uma vitória completa dos Pioneiros da Educação Nova¹¹ que, desde 1920, vinham se esforçando para a consolidação de um ensino público consistente, algo que traria reflexo à educação das massas e às práticas escolares de diversas gerações estudantis da escola pública (SAVIANI, 2007).

Inserido nas discussões que estavam presentes não somente na Lei 4024 e nos textos de Anísio Teixeira, mas também na política nacional do período, outro grande colaborador para o pensamento educacional antecedente à ditadura militar foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Após o movimento revolucionário de 1930, que culminou com a formação do que seria o Estado Novo, o desenvolvimento do país passou a ser a ideia central, aliado à ideologia nacional-desenvolvimentista. O ISEB, órgão fundado no ano de 1955 e vinculado ao MEC, tinha como escopo o estudo da sociedade brasileira para a formulação e difusão de políticas que se pautassem pelo supracitado conjunto de ideias (LOVATTO, 1997).

¹⁰Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a democracia começa a ganhar força em todo o mundo ocidental. No Brasil, tal fato se deu com o fim da ditadura do Estado Novo. Torna-se difícil para Getúlio, por múltiplos fatores, manter-se no poder depois de ter combatido as ditaduras fascistas na Europa ao lado dos aliados. A constituição de 1946 é o reflexo de todo o processo.

¹¹Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

Tendo como tarefa repensar a cultura brasileira, o grupo tinha, como membros, nomes como Celso Furtado, Nelson Werneck Sodré e Álvaro Vieira Pinto - estes que seriam detentores de posições ideológicas distintas. Os “isebianos” acreditavam, de modo geral, que o liberalismo não seria capaz de abrandar as diferenças culturais e sociais, embora não fossem contra o capital estrangeiro nem contra o desenvolvimento do país. Recomendavam critérios a serem adotados que não trouxessem prejuízos e que relacionassem cultura e economia. A princípio, o ISEB era composto por mentes bastante heterogêneas que, até o governo de Jânio Quadros, “caracterizavam-se predominantemente como progressistas, industrialistas, modernizadoras, correspondendo, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida” (SAVIANI, 2007, p.313). Um trecho que podemos destacar e que baliza os pensamentos do período é o excerto retirado de uma das obras de Anísio Teixeira que apresenta as classes médias e os intelectuais como as catalisadoras de uma expansão educacional em toda nação.

Ambas [classe média e os intelectuais] consideram a educação essencial ao desenvolvimento econômico. Ambas ligam o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial. Ambas fazem da educação o método de ascensão social (TEIXEIRA, 1961, p.92).

Construir a nação a partir da formação do “povo” era, assim, um dos objetivos deste grupo, que procurava se aproximar das esferas dos poderes públicos. A ampliação do acesso à escola pública, a cruzada contra o analfabetismo e a capacitação das camadas populares (movimentos que permaneceriam em expansão durante o regime militar), “configuravam-se, ainda, para além do olhar dirigido ao ler, escrever e contar”. Via-se uma preocupação com a educação formal de maneira mais ampla, em cuja esfera seriam veiculadas as lições de sentimentos pátrios. (MAGALDI, 2003, p.216).

Posteriormente ao ano de 1962, no entanto, o ISEB pendeu para uma posição ideológica esquerdista, que tendia para um possível rompimento com a ordem burguesa. Na década de 1960, outras ações ganhavam força em todo o país e caminhavam para uma trajetória ideológica análoga a do ISEB, tais como: as Ligas Camponesas lideradas por Francisco Julião, organizações estudantis e sindicatos. Alguns grupos da “conservadora” Igreja Católica também começavam a se preocupar com as questões sociais, como a desigualdade de renda e de educação¹².

¹²O Concílio Vaticano II e as conferências episcopais de Puebla (México) e Medellín (Colômbia) marcavam o advento da Teologia da Libertação, que denotava uma perspectiva crítica ao sistema social vigente e evidenciava

Neste clima de efervescência política e mudanças sociais e econômicas ocorridas no período, nasce a proposta pedagógica de Paulo Freire, inovadora ao buscar articular a Educação Popular e a ação política junto aos grupos públicos: intelectuais, estudantes e pessoas ligadas à Igreja Católica. Segundo esta corrente filosófica e pedagógica, a educação não deveria ser realizada de forma autoritária e dual, por meio de textos que, geralmente, escondiam muito mais do que revelavam a realidade. O ensinar, segundo Freire, deveria ser entendido como um ato de conhecimento, criador e político (FREIRE, 1970).

[A educação é] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no seio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1970, p.30).

O método Paulo Freire de alfabetizar, com influências do pensamento isebiano¹³, não via o educador como o detentor de todo o conhecimento. Aquele não estaria mais pautado por uma postura autoritária perante seus alunos, mas sim por uma atitude aberta ao diálogo. A problematização e a conscientização seriam uma constante, sempre buscando superar a dicotomia entre teoria e prática¹⁴. Tal corrente de pensamento emergiu em uma época de grande mobilização popular:

A liberdade de expressão, característica dos últimos anos do governo Kubitschek, e a efervescência política dos primeiros anos da década de 60 contribuíram para que estudantes, intelectuais, educadores e políticos se preocupassem com a promoção das massas e o processo de tomada de consciência (PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T., 2010, p.5).

maior preocupação com a pobreza e com o processo de emancipação desta camada incluso através do ensino (FERNANDES, 2001).

¹³ É importante ressaltar que os movimentos sociais e teóricos de esquerda surgidos no Brasil nos anos 60 e 70 sofreram influências diretas de ações que estavam se fortalecendo na Europa tanto no âmbito intelectual quanto nos movimentos de rua: a Escola de Frankfurt, o movimento de 1968 na França, a luta contra a ditadura na Espanha e em Portugal, dentre outras.

¹⁴ Segundo o Método Paulo Freire, primeiramente, dever-se-ia realizar um “levantamento do universo vocabular” dos grupos a serem alfabetizados – no Rio de Janeiro, por exemplo, a palavra “favela” poderia estar sempre presente no vocabulário dos cariocas e no Acre a palavra “seringueira” (idem) poderia ser uma constante – para que posteriormente fossem escolhidas palavras geradoras a serem dadas. Após tais passos, organizar-se-ia o que Freire chama de “círculos de cultura”, locais onde as aulas seriam dadas pelo que ele nomeia de “animadores”. Diante de cada palavra aprendida no processo de alfabetização, seriam discutidos assuntos referentes a ela. Se alguém escolhesse a palavra “esgoto”, por exemplo, seriam discutidos assuntos relacionados à saúde, miséria, higiene, etc. (BEISEGEL, 2004; JANNUZZI, 1979).

Todavia, esta movimentação que vinha ocorrendo nas mais diversas esferas, ia de encontro ao pensamento e às estratégias dos grupos conservadores. A classe empresarial também se mobilizou fundando o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), “com o objetivo de combater, em diversas áreas, a mobilização popular e suas organizações culturais” (MARINHO, 2012). Logo a situação se tornaria insustentável e o golpe militar de 1964 determinou a prisão de Freire e o fechamento dos programas utilitários de seus métodos, além dos outros movimentos populares que estavam se desenvolvendo. Os debates sobre uma política educacional promotora da emancipação popular são postos na irregularidade pelos grupos de direita sob o pretexto do “perigo vermelho”. A abertura de nossa nação às interferências ideológicas externas, notoriamente as norte americanas, selaram o destino educacional brasileiro durante os anos vindouros. Tal contexto impactou diretamente nas práticas educacionais das famílias por nós entrevistadas. Mas, antes, vamos aos anos de chumbo.

2.2 O ensino de chumbo: o contexto escolar dos pais

Pautados por um conteúdo doutrinário e ideológico para a conquista e a manutenção do poder, advindos da Escola Superior de Guerra (ESG) e cujo teor formou a Doutrina de Segurança Nacional (BORGES, 2003)¹⁵, os líderes governistas militares fizeram ampla utilização da coerção e da guerra psicológica como importantes meios de imposição e aplicação das decisões e dos ideários revolucionários (inclusive no campo educacional).

Através dos órgãos de inteligência, agentes governamentais tentavam captar comportamentos “subversivos” com o uso da investigação e, com a utilização do aparelho repressivo, punir os agentes de tais ações (como ocorreu com Paulo Freire). Para Saviani (2007), com o advento do regime militar, o famoso lema “Ordem e Progresso”, mencionado em nossa flâmula nacional, passaria a ser “segurança e desenvolvimento”.

Para além, existiam também, como apoio ao governo, os dispositivos de censura que agiam tanto na esfera política quanto nos meios vinculados à diversão pública, à propaganda e à

¹⁵ O Exército Brasileiro passava por uma verdadeira revisão de seus conceitos sobre a guerra. No pós Segunda Guerra, uma nova ordem mundial ganhava força. Sob influência das ideologias militares norte americanas, o comunismo se tornou o principal inimigo. Novas formas e táticas de ações foram estudadas como forma de vencer batalhas não somente no exterior, mas também subversões esquerdistas presentes no território nacional. Aqui, o conceito de uma “guerra permanente” foi criado: não se sabia quando o inimigo iria atacar, devendo-se estar sempre de prontidão (BORGES, 2003).

educação A política dos generais justapôs os referenciais teóricos da ESG, pensados para os campos de batalha do pós Segunda Guerra, para a esfera educacional. Duas frases que marcaram o período foram proferidas pelo General Juracy Magalhães¹⁶ e repercutiram no cenário nacional. Na primeira, o militar diz que “não existe mais independência; o que existe é interdependência” no cenário mundial. Já na segunda, ele afirma que “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” (FICO, 2003).

A partir das frases do General Magalhães e referindo-se a obra de Hilsdorf (2003), percebemos muitas mudanças derivadas do supracitado projeto ideológico e social-militar na educação que, mesmo trazendo uma ampliação do acesso ao ensino formal às camadas populares, pouca autonomia ou ascensão social acarretou (incluindo aí nossos entrevistados). Baseando-se no modelo econômico nacional-desenvolvimentista, intimamente ligado à tecnocracia e tendo como base a industrialização e a influência da Doutrina de Segurança Nacional, é implantada no sistema de ensino brasileiro a teoria do “capital humano”. Percebe-se, nesta proposição, a influência da Guerra Fria e a escolha que o país iria seguir: o capitalismo sob a influência norte-americana. Acordos, como os assinados entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development* (USAID), selaram tal fato.

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redundará em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça (HILSDORF, 2003, p.123).

Muitas agências internacionais, principalmente norte americanas, seguindo essa doutrina e defendendo que o aumento da escolaridade levaria à ascensão social, começaram a intervir no sistema educacional brasileiro através de investimentos. Acordos como os assinados entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development*(USAID) selaram tal fato.

Ainda segundo a autora, esses programas acabavam por beneficiar mais os países investidores, nos quais a estratégia era enviar remessas a setores em que a criação e expansões dos mercados fossem a eles propícias. Tais influências levaram o sistema de ensino e, com isso, a

¹⁶ Foi embaixador do Brasil nos Estados Unidos da América durante o governo Castelo Branco, além de Ministro da Justiça e das Relações Exteriores durante os *anos de chumbo*.

sociedade a uma também valorização da formação nas ciências exatas, muito ligadas aos setores tecnológicos, em detrimento das ciências humanas, formadora por “tradição” de um questionamento político.

Percebe-se, também, neste sistema de ensino, uma preocupação acerca da rentabilidade em relação ao investimento em que se pretende formar mão de obra para as empresas no período em expansão. Os aspectos relacionados à quantidade ganham preferência em relação à qualidade. Embora tenham sido ampliadas as vagas nas escolas públicas e o acesso das camadas populares a mais anos de ensino, as escolas às quais este grupo tinha acesso eram extremamente precárias.

No ensino básico criou-se, com a reforma de 1971, o primeiro grau¹⁷ (seriado, gratuito e obrigatório), sob os moldes dos países considerados democráticos, e o segundo grau. O último tinha o intento de ser profissionalizante, com o desígnio de suprir a demanda do mercado, desafogar as universidades e, veladamente, conter as oportunidades educacionais. As universidades, do mesmo modo, tiveram, com a reforma de 1968, a interferência do projeto tecnomilitar (algo que analisaremos melhor a seguir), em que o objetivo era o aumento da produtividade e a contenção de gastos.

Passou-se, então, a um rompimento do pensamento liberal vigente entre 1945 e 1964, em que a cultura (produto dos grupos sociais) era o componente fundamental para transformar o Brasil em um país desenvolvido. A visão tecnicista era a que orientava, de forma ostensiva, as ações do governo, e o “progresso” era visto como proveniente da racionalidade, eficácia e produtividade, segundo Hilsdorf (2003), derivadas do acordo MEC-USAID.

Outro ponto importante a se destacar foi a concentração do sistema de ensino nas mãos das empresas privadas, pautadas na legislação vigente, que era baseada nas grandes companhias capitalistas. O governo não assumiu totalmente sua responsabilidade pelo setor educacional, entregando-o a grupos privados. Estes acumulavam boas somas em renda, pois, muitas vezes, recebiam verbas públicas que não reuplicavam na educação.

A educação, segundo Mizukami (1986), era de caráter cívico e moralizante, não só para jovens e crianças, mas também para programas educacionais voltados aos adultos. A ampliação da escola pública primária estava cercada pela presença de símbolos pátrios e situações cívicas em seu dia a dia. Esse viés “civilizador” não somente se dirigia aos discentes, mas estendia-se para fora das instituições de ensino, buscando atingir a sociedade como um todo.

¹⁷ O primeiro grau corresponde hoje do 1º ao 9º ano do ensino básico.

Ainda de acordo com a autora, com base no pressuposto de neutralidade científica e nos princípios de eficiência, produtividade e racionalidade, este tipo de instrução tinha como pretensão colocar o aluno em contato com as grandes realizações da humanidade. Ao professor, caberia o papel de mediador entre este “adulto em miniatura” e os modelos culturais vigentes. A aula era de caráter expositivo e os currículos designados selecionavam o que era considerado mais importante a se aprender. A educação tinha um viés vertical, em que o diálogo entre o docente e o discente não era estimulado. Além disso, as práticas das camadas populares, mencionadas nos estudos das décadas anteriores, simplesmente foram esquecidas em prol de uma meritocracia imposta e fora de contexto para essas pessoas.

Assim, as determinações curriculares impostas por uma elite decidiam a maioria dos parâmetros. Porém, algumas violações eventuais eram admitidas, desde que o gerenciamento das prescrições não fosse desafiado. Tais imposições se refletiam significativamente nas práticas voltadas para o ensino nas famílias de baixa renda. Em relação ao ensino superior, formador dos docentes, as forças armadas não diminuíram a vigilância e criaram vários mecanismos favoráveis a um melhor controle ideológico. Como afirma Falcon (1997), “educação e poder são como irmãos siameses, difíceis de se separarem”. Em uma conjuntura marcada por um grande crescimento econômico conhecido pelo cunhado termo de “milagre brasileiro”, Saviani (2007) menciona que, no ano de 1968, no auge da crise estudantil iniciada na Europa e com reflexos no mundo todo, o governo militar passa a buscar cada vez mais o controle dos meios universitários (pautados nos objetivos de “segurança e desenvolvimento”). Este criou, no mesmo ano, um Grupo de Trabalho (GT) cujo objetivo foi a proposta de uma reforma universitária em todo país, o que acabaria por gerar a Lei n. 5540, promulgada em 28 de novembro.

Ainda segundo Saviani (2007), existia uma intensa heterogeneidade dos membros deste grupo que era, visivelmente, pró-governo. Seus membros buscavam solucionar demandas antagônicas como a dos jovens estudantes e, ao mesmo tempo, a dos grupos ligados ao regime. Estes últimos objetivavam atrelar cada vez mais o ensino aos mecanismos de mercado e ao capitalismo internacional, o que traria grandes empecilhos para uma possível ascensão social, como analisaremos posteriormente. Assim, já nos anos 1960 e 1970, o governo militar e o MEC (Ministério da Educação e Cultura) evitaram discutir dados que demonstravam que a escola, nos modelos existentes, ao invés de ser uma forte aliada para a diminuição das desigualdades entre as classes sociais era, muitas vezes, sua produtora.

A formação dos professores era realizada cuidadosamente, a fim de manter a continuidade e promulgação do regime. As ideias de emancipação popular que fervilharam nas décadas anteriores aos golpes foram postas na ilegalidade. As perseguições a quem insistia em suas disseminações nos meios acadêmicos, levavam a prisões e demissões do serviço público (assim como quem as perpassasse no ensino formal). Contudo, muitas estratégias eram traçadas como mantenedoras das antigas linhas de pensamento e voltariam às pautas de discussão nas décadas seguintes, demonstrando que, mesmo com a rigorosa vigilância imposta, não se conseguiu extinguir totalmente suas discussões.

Assim, durante os “anos de chumbo” no campo das disputas hegemônicas, observamos algumas questões no foco das relações entre educação, processo produtivo e a ênfase em um ensino economicista pautado na teoria do capital humano. Nesta esfera, Frigotto (2003) destaca a perspectiva histórica da educação dos diferentes grupos sociais. O sistema de ensino, na década de 1970, era uma reprodução da sociedade e de sua estrutura.

A educação concebida como uma prática social e histórica em uma sociedade determinada fundamentalmente pelo fator econômico, como ocorreu durante os anos 1970, buscou naturalizar o mercado e as diferenças sociais existentes em seu seio. Houve, no período, uma universalização do ensino dualista. O trabalhador, devido às exigências de um sistema de produção que avançava em tecnologia, era “adestrado” a ser disciplinado e subordinado às leis do mercado e das fábricas, enquanto os filhos das classes mais abastadas eram educados para a reflexão e para o gerenciamento e liderança. Algo digno do *ancient régime*! A teoria do capital humano acreditava veementemente que um aumento nos índices educacionais trariam habilidades importantes para um crescimento na produção (palco da ampliação cada vez mais expressiva dos cursos tecnicistas).

2.3 Os anos pós-ditadura militar: o contexto escolar dos filhos

A opção do Estado Nacional por uma educação voltada e subordinada ao capital e à ideologia internacional marcou, portanto, a década de 1970. Podemos observar isto pelas leis e parcerias do período. Esta universalização do ensino dual e voltado para o mercado presente no capitalismo transnacional dos “anos de chumbo” permaneceu, no entanto, na década de 1990, em uma economia globalizada, marcando a continuidade de um ensino instrumental, imediatista e interesseiro. Nesta etapa, o trabalhador receberia novas qualificações baseadas na tecnologia

flexível da informática. Ele seria moldado para ser adaptável, participativo e competitivo, alicerçado em um renovado discurso de escola básica de qualidade.

Mas antes de focarmos a década de 1990, período em que estudaram os filhos depoentes, ressaltamos os anos 1980. Estes são marcados pelas campanhas reivindicativas de eleições diretas para presidente, o fim de um regime autoritário, a organização e mobilização de educadores e o aumento da produção crítica que estava a ser desenvolvida nos programas de pós-graduação. Embora tenha sido considerada uma “década perdida” pelas dificuldades econômicas em nosso país e em toda América latina (PEREIRA, e PEREIRA, E. T., 2010), não foi somente coincidência que o fim da ditadura retome novamente com a expressividade dos movimentos sociais no Brasil. A transição, a partir da segunda metade da década de 1970, para um governo democrático, no entanto, ocorreu de forma lenta, segura e gradual. Sendo formulada já no governo Geisel, persistiu no governo Figueiredo e culminou na Nova República, instaurada em 1985. Contudo, os grupos dominantes conseguiram, com este processo, uma conciliação pelo alto e uma preservação de seus privilégios (SAVIANI, 2007).

Ainda segundo Saviani (op.cit.), na educação, podemos notar o fortalecimento de diversas associações como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dentre outras. Muitas delas, com a Constituição de 1988, que findou a proibição da sindicalização de funcionários públicos, se tornaram órgãos sindicais vinculados à Central Única dos Trabalhadores (CUT). No transcorrer destas modificações e com o aumento das pesquisas nas mais diversas áreas, ganharam força dois tipos de movimentos: 1) uma luta docente por uma melhoria da escola pública em termos de qualidade e expansão, aberta para a população e preocupada com as necessidades políticas e sociais das massas; 2) uma preocupação econômico-corporativa, voltada para uma reivindicação salarial.

Estes movimentos, concomitantemente à ampliação das liberdades de pensamento e políticas de nossa nação, fizeram com que esta década fosse justamente um momento “não perdido”. Tal período foi marcado por grandes mobilizações que objetivavam transformar a escola em capacitadora da reapropriação do saber pelas populações de baixa renda, almejando

uma maior participação destas na sociedade (sendo, portanto, uma tentativa de rompimento com os laços do ensino tecnicista vigente)¹⁸. A corrida pelo diploma se intensifica.

A definição da noção de cidadania, empreendida pelos movimentos sociais e por outros setores sociais na década de 80, aponta na direção de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, baseada no reconhecimento dos seus membros como *sujeitos portadores de direitos*, inclusive aquele de participar efetivamente da gestão da sociedade (DAGNINO, 2002, p. 10).

A década de 1990 foi abalada no Brasil por um retrocesso na envergadura dos movimentos sociais dos anos 1980; talvez o preço pago por uma transição lenta, segura e gradual pós-ditadura. O país, no período, passava de uma economia internacionalizada, com base no comércio exterior e no fluxo de capitais (dos anos 1970), para uma capitalização mundializada das transnacionais, baseada em acionistas e cooperações interempresas. A influência dos organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, dentre outros, foi crucial na ocasião. As crises e endividamentos do terceiro mundo, durante a década de 1980, propiciaram contexto favorável para que estes órgãos assumissem posição bem demarcada na reestruturação econômica e de outros diversos setores do Estado. Ao assinar um pedido de empréstimo internacional, os países automaticamente aceitavam certas condicionalidades impostas, o que já ocorria na década de 1970 (AZZI, D. ; BOCK, R. B. ; CROSO, C. S., 2005).

Os governos, neste momento (notoriamente durante o transcorrer da gestão Fernando Henrique Cardoso) empenharam-se em trazer uma ação política-estratégica de “modernização” ao Estado, baseadas nas concepções presentes nos supracitados órgãos internacionais. Esta modernização tinha como objetivo a reestruturação governamental pautada na descentralização, redução de gastos, diminuição da presença estatal nos mais diversos setores, abertura comercial ao capital estrangeiro e a flexibilização do mercado de trabalho. Outro ponto relevante nestas mudanças foi a implantação dos valores e critérios do mercado aos órgãos públicos. Eficiência e produtividade seriam os indicadores para que as estatais concorressem pela captação de recursos. Ante estas transformações, a educação não sairia ileso e sofreria considerável impacto (SILVA JR, 2002).

¹⁸ Esta ocasião que principiará com greve na fábrica da Scania em 1978 iria perdurar até o *impeachment* do presidente Collor e estaria arolada ao surgimento de diversos movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da CUT e de partidos como o Partido dos Trabalhadores (PT). Isto traria uma maior consolidação das camadas de baixa renda frente às disputas e reivindicações com a elite política e econômica.

No ensino, os anos 1990 foram permeados por uma grande preocupação global dos órgãos internacionais, governamentais, associações civis e de pesquisa em relação aos cerca de 960 milhões de analfabetos ao redor do mundo, 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino fundamental e com a grande quantidade de analfabetos funcionais. No entanto, estas reflexões sensibilizaram tanto educadores e líderes bem intencionados como oportunistas. Neste contexto, os bancos multilaterais de desenvolvimento e os fundos de empréstimos internacionais tiveram impacto significativo nas políticas educacionais (SILVA JR, op. cit).

Sem sofrerem um acompanhamento sistemático da sociedade civil e do governo, estes órgãos internacionais, em especial o Banco Mundial¹⁹, impuseram algumas de suas concepções ao governo brasileiro, principalmente através da influência das orientações às políticas públicas (qualquer lembrança em relação aos acordos MEC-USAID não é mera coincidência). Dentre elas podemos destacar:

- A prioridade dos investimentos na educação primária (em detrimento do ensino secundário e superior que, como forma de manter os investimentos no primeiro ciclo, tenderia para a privatização);
- O corte de gastos com as melhorias salariais dos professores que, segundo o órgão, não faria surtir tanto efeito na qualidade do ensino como, por exemplo, investimento em livros e materiais;
- A solicitação de apoio financeiro e participativo das comunidades onde as escolas estivessem presentes, o que deturparia o conceito de comunidade participativa do ensino;
- A avaliação constante dos resultados através de um exame nacional de avaliação de desempenho;
- Descentralização e municipalização do ensino (o que trouxe muitos transtornos, já que várias cidades não estavam preparadas para assumir tal papel);
- Redução das taxas de responsabilização do MEC.

A educação novamente foi pensada, tanto para estes órgãos como para o governo brasileiro na década de 1990, não mais como um direito a troca de saberes, mas como um serviço ou

¹⁹ Fundado na conferência de Bretton Woods em 1944, tinha como escopo auxiliar economicamente os países que sofreram grandes destruições no conflito. Posteriormente, com a expansão da Guerra Fria, passa a exercer um papel de financiador dos países de terceiro mundo, como forma de mantê-los atrelados à esfera capitalista. Entre 1950 e 1970, 70% de seus empréstimos foram para auxiliar na industrialização destes países.

mercadoria a ser vendida. Ela deveria trazer um retorno financeiro próximo ao que foi pensado durante os “anos de chumbo”.

Em nosso país, na supracitada conjuntura de privatizações, transformações do Estado e abertura ao capital estrangeiro ocorridas nos anos 90, o Plano Nacional de Educação (PNE) se mostrou como representação de tais atos. Enquanto muitos estudiosos da área propunham para o PNE pontos como a ampliação do ensino público e a efetivação da gestão democrática escolar concientizadora, o governo FHC, partindo das orientações do Banco mundial, tomava caminho oposto. O ensino passaria a ser cada vez mais um “mercado emergente” aos investidores privados (SILVA JR, 2002).

Com estas mudanças, o Estado, juntamente com a educação, se tornava cada vez mais voltado para o indivíduo e para a capacidade de competição. Nesta sociedade desigual e dependente do capital internacional, o ensino passava a realizar a função de doutrinação rumo a um consenso social geral, no qual as pessoas tendiam, a partir do currículo selecionado pelos órgãos centrais (orientadas pelos organismos internacionais), a observar a situação social como naturalmente dada. Aqui, os desvalidos não tinham um ensino voltado aos questionamentos sócio-históricos das relações sociais e da realidade dada, mas apenas um treinamento para que aperfeiçoassem suas habilidades relativas à sua função dentro do novo processo de produção e organização do trabalho. Novamente um ensino dual (SILVA JR, 2002).

Los estudios de los nuevos modos de organización del trabajo en las empresas manufactureras revelan que se han agregado nuevos requisitos educacionales y que estos, a su vez, definen un nuevo perfil del obrero. La introducción de nuevos procesos de producción exige a los operarios poseer ter nuevas aptitudes: en primer lugar, la capacidad de cumplir en forma simultanea de la calidad del producto, y de plazo de producción; secundo, la capacidad de encargarse, como parte de un equipo, de regular flujos de producción, tanto en función de la demanda, como de la necesidad de optimizar el uso de los recursos humanos e instalaciones físicas de que dispone la firma en un momento dado; en ese contexto, los obreros pasan a asumir buena parte de las funciones que antes desempeñaban los supervisores, finalmente, los mismos obreros se ven asociados a actividades conceptuales, pues deben contribuir activamente a la aplicación y al afinamiento de procesos de producción que están cambiando continuamente (CEPAL, 1992, p.84).

A formação deste novo operário buscou dotá-lo de um processo cognitivo capaz de torná-lo apto a trabalhar bem com as informações, permitindo seu acesso às novas competências e habilidades requeridas pelos recentes meios de produção. Um arranjo que requer maior

“criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas”. Esta formação excederia o conhecimento puramente intuitivo anteriormente arraigado aos trabalhadores das linhas de produção.

Neste ínterim, o parecer número 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação cumpriu o seu papel, realizando tarefa parecida ao que a Lei 5692/71 fizera durante o regime militar: transformar o ensino secundário em profissionalizante e realizar uma formação mais específica. Já a educação superior, nesta conjuntura, se tornava também hegemonicamente privatizada sob a luz das reformas do Estado. As universidades particulares assemelhavam-se, cada vez mais, a uma empresa prestadora de serviços, fazendo assim, parte deste *pacto social mundializado* de naturalização das condições econômicas e sociais (SILVA JR, 2002).

Realizando uma concisa avaliação das políticas educacionais brasileiras dos anos 1950 aos anos 1990, lembremos que Voltaire, em uma carta enviada ao rei da Prússia, enfatizava a inutilidade do ensino a algumas partes da sociedade, tidas como indignas aos esclarecimentos do conhecimento. Segundo Frigotto (2003) outros pensadores como Diderot, Rousseau, Adam Smith e Desttud de Tracy, também comungavam de um ponto de vista similar. Por séculos, a naturalização de uma formação dualista na elaboração da política educacional foi incisiva. Algo que se manteve, de acordo com nossas leituras, durante a segunda metade do século XX (e ainda perpetua-se).

Embora muitos teóricos, políticos, profissionais e membros da sociedade civil em geral tenham buscado contribuir para o rompimento desta naturalização, as desigualdades ainda persistem. A qualificação da classe trabalhadora ainda se vincula às necessidades imediatas da produção, enquanto os filhos das camadas dirigentes são preparados para governar.

Nos anos 1960 e 1970, contributos como os de Paulo Freire foram cerceados e combatidos. Mencionar tais pensamentos chegava a ser arriscado e despertava a vigilância do sistema repressor. Nos anos 1980 e 1990, embora em um contexto de redemocratização, ideias emancipadoras acabaram por perder força frente ao surgimento do neoliberalismo (que dominaria o cenário nacional nos anos 1990). O que o Estado, a elite e os organismos internacionais considerassem como bom deveria ser ensinado às classes mais baixas sociais tidas como incapazes, inocentes e retrógradas (SAVIANI, 2007).

Por fim, cabe ressaltar que, com o passar do século XX, as instituições de ensino se tornaram o eixo central na vida de um número cada vez mais abrangente de famílias que se adaptavam, tanto em termos de horários quanto de tarefas, às exigências da escola perante seus filhos. Apesar de se manter como principal formadora das elites e das camadas populares (ensino público de baixa qualidade e ensino particular ou público de alta qualidade, respectivamente), a política educacional brasileira não cumpriu, com a expansão, seus objetivos: A educação deveria ser para todos, antes de tudo, o desenvolver das potencialidades, habilidades e conhecimentos que pudessem trazer uma melhor compreensão da realidade em que o sujeito estivesse inserido, para que estes pudessem fazer valer os seus próprios interesses nos mais diversos âmbitos. Ela foi pensada, todavia, apenas por alguns e seguiu uma lógica dominada por determinados grupos. As camadas populares, embora se tornassem cada vez mais vinculadas ao ensino formal em suas atividades e tempo despendido, estavam distantes de suas lógicas culturais e socioeconômicas voltadas e preocupadas apenas com as elites. Tudo isso impactou diretamente na vida de nossos depoentes, em suas práticas escolares, em suas expectativas e em suas vidas. Algo que veremos adiante.

CAPÍTULO 3

A relação entre famílias de baixa renda e a
escola

(...) a família perde o poder legítimo de transmissão da herança social, através da transferência de patrimônio econômico aos filhos, para passar a escola a deter esse poder, por meio da certificação concretizada nos diplomas escolares (A. M. Diogo, 2008, p.37).

No capítulo anterior, observamos e contextualizamos a excludente política educacional brasileira na segunda metade do século XX. Sabemos que a política educacional interfere direta e indiretamente na qualidade do ensino e nas oportunidades de escolarização e ascensão social das diferentes camadas sociais. Assim, para melhor compreendermos a realidade das famílias investigadas, neste terceiro capítulo faremos uma análise das modificações de longa duração das famílias e de suas relações com a escola formal no transpor das décadas, retomando e complementando nosso viés histórico do segundo capítulo. Faremos, também, em um segundo momento, uma reflexão teórica sobre o ensino formal nas camadas populares, seus impactos, suas estratégias e suas limitações. Utilizaremos, para tal, as reflexões de alguns teóricos como Bourdieu, Passeron e Lahire. Eles, juntamente com o plano de fundo histórico, serão, junto de outros autores, o *background* de nossos depoimentos, auxiliando-nos, no capítulo 4, em nossas análises das entrevistas e reflexões.

3.1 A relação entre a família e a escola: história

Com a ascensão de uma burguesia que, paulatinamente, tornou-se mais consciente de si mesma, o século XVIII foi o responsável por nutrir um sentimento de infância próximo ao que experimentamos hoje. Outrora, pessoas desta faixa etária estavam vinculadas aos adultos, tanto no trabalho quanto nas diversões e cerimônias. As crianças, que começavam a despertar nos homens novas virtudes, como a inocência, eram tidas pelo espírito da *Aufklärung*²⁰, como instrumento de progresso da sociedade, a promessa de um futuro melhor (SCHÉRER, 2009).

Segundo o autor, os pequenos passaram a ocupar o centro das atenções e começaram a ser analisados em obras importantes como *Réflexions sur l'éducation*, de Kant e *Emílio* de Rousseau, que serviram como ensinamento tanto dos deveres quanto das condutas do adulto para com eles. Tratados teóricos dirigidos aos pais e professores e até mesmo literatura dirigida ao público infantil ganharam espaço e relevância desde 1750. A preocupação com as crianças tornou-se basal na contemporaneidade.

²⁰ Fiel a um progresso da humanidade a ser realizado pela cultura.

Ao se questionar sobre o que é a criança e, ao mesmo tempo, sobre a maneira adequada de educá-la e instruí-la, o adulto começa a situar-se, por sua vez, em relação a esse ser recém-chegado, idêntico a ele mesmo e, contudo, tão diferente, seu outro promissor, que ele deixou de ser (SCHÉREER, 2009, p. 20).

A instituição escolar foi criada como um auxílio à família. As escolas eram procuradas como forma de ajuda aos pais nos cuidados com os filhos, liberando-os para outros afazeres considerados mais relevantes. Os saberes necessários à vida eram ainda muito pouco complexos e especializados, comparando-se com os atuais. O seio familiar, portanto, ainda era considerado capaz de transmitir a maior parte dos conhecimentos indispensáveis ao futuro de um jovem. Neste quadro, o ensino ocorria, sobretudo, no círculo doméstico, que era marcado por uma grande quantidade de pessoas vivendo juntas sob a égide do controle patriarcal (COSTA, 1983).

Já no século XIX estas configurações, lentamente, começam a se alterar. Nos primórdios do modelo produtivo capitalista, as salas de aula passam a ser vistas como detentoras dos profissionais mais bem preparados para a transmissão de determinados conhecimentos. Segundo Cunha (2003) e Faria Filho (2000), a escola lentamente foi deixando de ser uma instituição complementar ao ensino familiar ao ir de encontro aos conhecimentos domésticos. Os lares, igualmente, já no fim do período colonial brasileiro, começavam a se modificar, diminuindo de tamanho e gerando a família nuclear que conhecemos atualmente.

No início do século XX, disseminaram-se entre os educadores os principais conceitos da Escola Nova²¹. Este modelo de ensino tinha como objetivo compreender as necessidades das crianças e dos jovens através de estudos que buscavam analisar sua estrutura, tanto social quanto psicológica. Para Cunha (2003), esse empenho modernizador fez com que a família continuasse a ser considerada não só incapaz de ministrar uma boa educação, como também de prejudicar o trabalho realizado no interior das salas de aula. Deveria ela enquadrar-se, portanto, aos modelos escolares e as tentativas de intervenção dos pais na instituição de ensino passaram a ser vistas como perniciosas.

Nos anos 1920 e 1930, emergiu a discussão sobre a democratização do ensino no Brasil. Desde o final do século XIX, quando a escola começou a ter como intuito a inclusão das camadas populares, estes grupos passaram a ser vistos com necessidades de regularização e modernização

²¹A Escola Nova foi, em linhas gerais, um movimento educacional que surgiu no fim do século XIX e ganhou notoriedade na primeira metade do século XX. Como vimos no Capítulo 2, a maioria de seus membros, dentre os quais podemos destacar Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho, defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita.

familiar. Nestas décadas, importantes debates indicavam que a organização da nação ou mesmo a sua construção deveriam ser realizadas a partir de bases racionais: modelo do qual a escola era a principal fundamentadora. O seu papel central seria, então, promover a civilidade e a modernidade nas mentes dos jovens. Ela deveria buscar “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas”²² (CARVALHO, 1989, p. 9-10).

Mudanças na representação do papel da escola não ocorreram ao acaso. Foram frutos da política educacional adotada nos meados do século XX e das transformações sócio-políticas e econômicas pelas quais o Brasil vinha passando, discutidas no capítulo anterior. Em 1950 uma série de mudanças sociais, como a crescente urbanização do país, a industrialização cada vez mais acentuada e o amadurecimento democrático, transforma a nação. Muitos começam a apontar a existência de dois “Brasis” em um só. O primeiro (subdesenvolvido) seria um país atrasado, pobre, analfabeto e agrícola e o segundo (desenvolvido), um país formado pela classe média, alfabetizado e industrial.

Encontramos, nesta etapa, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Criado nos anos 1930, ele tinha como objetivo cunhar um núcleo investigativo capaz de levantar dados para planejar, cientificamente, o progresso de nossas escolas, sempre pautado em torno do ideário desenvolvimentista. Os levantamentos dos pesquisadores buscavam o que era considerado errôneo dentro dos lares e, aí embasados, propunham a análise e a normalização das instituições de ensino consideradas, muitas vezes, defasadas (CUNHA, 2003).

Ao longo do século XX, o papel da escola auferiu cada vez mais destaque no processo educativo das crianças e jovens. O julgamento de que os pais constituem um importante fator para o sucesso escolar dos filhos é algo que, segundo Ana Matias Diogo (2010), começa a ganhar importância a partir do processo de modernização das famílias e se intensifica com as mudanças transcorridas na sociedade nas últimas décadas do século XX. Nesta conjuntura de alterações

²²Ainda segundo Magaldi, 2002 (op.cit.), tais princípios eram as bases da política higienista. Esta doutrina surgida no fim do século XIX, mas que ganha força no século XX, buscava dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. Acreditando-se que as doenças fossem um fenômeno social, se atentavam à necessidade de manter em bom estado as condições de salubridade no ambiente urbano. Isto deveria se dar tanto através de obras públicas, quanto da educação da população. No Brasil, durante a segunda metade do século XIX, ocorre a cientificação do sistema escolar. Esta campanha, movida principalmente pelos médicos higienistas, almejava modernizar a família brasileira. Seu foco principal era o refinamento físico, moral e intelectual das crianças, segundo o molde europeu burguês. Aqui, somente as instituições de ensino regulares passaram a ser vistas como aptas a educar.

sociais, econômicas e políticas no Brasil, é enaltecido o cientificismo do conhecimento escolar (coerente com o projeto de uma sociedade moderna e industrializada), e constrói-se um discurso acusatório e generalizante, por parte da escola e da sociedade, apontando desleixo familiar na execução de suas ações parentais, bem como sua falta de tempo em relação aos filhos.

Para Ana Matias Diogo (2010), as mudanças que vinham acontecendo em grande parte do mundo ocidental também trouxeram à sociedade alguns pensamentos “incômodos”, como a opinião de que se passava uma crise na instituição familiar e na sua autoridade perante seus membros mais jovens. Estas críticas remetem a um passado ideal construído no imaginário popular, no qual reinava uma educação harmoniosa no seio familiar. Estaria ocorrendo, pois, o declínio do que as pessoas consideravam como “a boa e velha educação tradicional”.

Entretanto, Magaldi nos demonstra que, embora se deva considerar essa tendência de subordinação da família à escola, a primeira “não deixou de ser considerada uma instituição imprescindível na modelação dos indivíduos e no processo compreendido como de conformação da própria nação” (MAGALDI, 2002, p. 7). Alguns educadores, mesmo nas primeiras décadas do século XX, elegeram, de modo inclusivo, a família como foco de seus discursos e práticas, mas sempre direcionando o foro doméstico como um apoio ao discurso escolar, tornando esta instância cada vez mais pautada pelos referenciais científicos da época. A própria Cecília Meireles, renomada escritora e também educadora, procurou, através da imprensa, convencer os pais e a sociedade em geral da importância da renovação educacional que vinha ocorrendo em seu tempo, buscando demonstrar como a família poderia prejudicar consideravelmente os ensinamentos dos professores (FARIA FILHO, 2000).

Esta (geração) é educada, à semelhança das gerações anteriores, num modelo educativo tradicional, onde são prevaletes valores de autoridade e severidade, ancorados nos constrangimentos econômicos que experimentava a grande maioria das famílias até então. Porém, a sua experiência adulta, iniciada num contexto de expansão econômica e de melhoria do nível de vida das famílias, será, então, contrária, o que os obrigará a reajustarem-se aos novos tempos na forma como educarão seus próprios filhos, optando por modelos menos rígidos. No quadro dos quais os custos ligados ao prolongamento dos estudos serão subavaliados e os investimentos serão reforçados (DIOGO, 2010, p.38).

Como podemos ver nas palavras da autora, alterações vinham ocorrendo dentro das culturas dos lares e na forma de educar as crianças. A independência financeira cada vez maior da mulher que se insere massivamente no mercado de trabalho, a urbanização, o individualismo

crescente e outros fatores de análoga importância, levaram também à existência de uma mudança dos laços afetivos que pode ser observada com o aumento da taxa de divórcios e uniões não matrimoniais. O casamento perdia, com o passar dos anos, parte da sua importância enquanto rito de passagem, havendo uma desinstitucionalização da conjugalidade. As jovens cada vez mais se direcionavam ao mercado de trabalho, não concebendo seu futuro sem atrelar projetos escolares aos projetos profissionais. No entanto, nas classes populares, uma mentalidade tradicionalista persistiu por algum tempo, notando-se dificuldades em relação a estas mudanças (Diogo, op.cit.).

Apesar da velocidade com que as mudanças ocorreram dos anos 50 em diante e da percepção do senso comum e da mídia de que os casamentos hoje têm menor longevidade que em décadas anteriores, Saraceno e Naldini (2003) afirmam que as famílias do século XIX, curiosamente, eram mais instáveis e sujeitas à desagregação do que as atuais. Eram muito frequentes as rupturas entre casais e as reconstituições domésticas, derivadas das elevadas taxas de mortalidade entre cônjuges. Além disso, o que a modernização das famílias acabou por trazer, no transcorrer deste processo e, principalmente depois de 1973, quando no Brasil foi aprovada a lei do divórcio (lei nº 5.859/73), foi uma valorização cada vez maior daqueles que, outrora, eram considerados inferiores dentro dos quadros tradicionais: as mulheres e as crianças. Passou-se a existir a realização do amor romântico entre os adultos e suas crianças (SZYMANSKI, 2003).

Neste contexto, observa-se que família e escola foram instituições que sempre tiveram como intuito conduzir pessoas de uma realidade em que se encontravam para um futuro considerado melhor. Todavia, esta relação entre as duas entidades, composta por uma dominância do ensino formal (representante do Estado), acabou por gerar uma impressão de acirrado conflito entre elas, tendo a escola encontrado diversos fatores de insatisfação em relação às famílias e vice-versa (DIOGO, 2006).

Durante o regime militar, em que ainda se acreditava (como no século XIX) que fatores sociais impeliam os indivíduos tanto para o crime quanto para a doença, considerou-se que as instituições de ensino seriam as únicas entidades capazes de formar trabalhadores para o mercado de trabalho em ascensão. A escola e a família continuavam ainda em aparente dissintonia, sendo a última continuamente questionada pela escola.

Ainda nos anos 60, com as descobertas científicas ligadas à reprodução, imbuíu-se um controle médico sobre a família. A pílula anticoncepcional desvinculou a sexualidade da procriação. Com os exames de paternidade, os homens foram forçados a abdicar de sua

tradicional irresponsabilidade com os filhos. Com as inseminações artificiais, a gravidez se tornou dissociada de relações sexuais.

A tecnologia, assim, gerou uma ruptura nos modelos que médicos, religiosos e pedagogos propunham como corretos, universais e ligados às leis da natureza, considerando o grupo familiar como uma unidade biológica única e indiferenciável. Atrelado a estes acontecimentos, observou-se um drástico arrefecimento do número de filhos em todas as classes sociais, sobretudo as baixas²³. Com isso, notou-se a mudança na intimidade e na organização do poder na família. Em um contexto marcado por forte conotação capitalista e por uma pedagogia autoritária e voltada ao mercado de trabalho, como foram os “anos de chumbo”, o indivíduo passou a se encontrar cada vez mais fechado em si e marcado pelo narcisismo, comportamento coerente com o futuro regime neoliberal ocorrido em nosso país na década de 1990. Acaba ocorrendo, com estas condutas, um crescimento da “ditadura da intimidade”, em que houve uma valorização considerável do subjetivo e do privado. Nesta conjuntura de modificações discutidas acima, como assevera Maria Amalia Faller Vitale (2003), a família passou a ter cada vez mais destaque na elaboração das políticas públicas. Ela era concebida, tanto na educação como em outros setores, como base estratégica para qualquer atuação e um melhor controle da população.

3.2 Os estudos de sociologia da educação sobre a escolarização das famílias de baixa renda

Durante a segunda metade do século XX, as famílias de baixa renda passaram a investir cada vez mais em escolaridade, tanto em termos de evolução quantitativa como qualitativa. Com o crescimento da importância dos diplomas nos destinos profissionais e sociais, a escola se tornou um recurso essencial. Notamos ainda que, com o aumento da complexidade dos meios de produção, a qualificação tornou-se base para um melhor posicionamento social. O ensino formal, como afirma Diogo (2006), foi um apêndice do aparelho socioeconômico, preparando mão de obra para as suas necessidades.

A família era parte importante da política e, o adulto, uma autoridade fundamental na formação das novas gerações, protegendo-as de um potencial revolucionário ou transformador. As redes de ensino, principalmente nos anos 1970, que se expandiam para as diversas camadas sociais, tiveram um papel importante: irradiar civilização e modernidade nas mentes dos jovens,

²³Na década de 1970, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, as mulheres tinham em média 5,8 filhos. Nos anos 1990, este número havia caído para 2,9 filhos.

buscando “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas” (CARVALHO, 1989, p. 9-10).

Assim, na segunda metade do século XX, a escolarização começa a se massificar perpassada por dois movimentos distintos: ao mesmo tempo em que a escola começa a ganhar importância cada vez maior nos seios das famílias brasileiras, persistem as desigualdades nas estratégias de investimento entre as classes sociais na educação formal. Uma educação que, como vimos, se pauta em uma política de caráter dual.

Antes mesmo das contribuições de Pierre Bourdieu e Passeron, a sociologia da educação já começava a se preocupar com a relação entre família e escola. Na década de 1950 e 1960, surgem, a um nível macroscópico, pesquisas em diversos países financiadas pelo Estado. Este período, abalado pelo fim da Segunda Guerra Mundial pela prosperidade econômica e pelo Estado de Bem Estar Social nos países ocidentais desenvolvidos, é permeado pela ampliação das vagas escolares em direção a todas as classes sociais.

Os governos começam então, a se preocupar com a eficácia de seus projetos educacionais nos mais diversos âmbitos. Surge, nos Estados Unidos da América (Relatório Coleman), na Inglaterra (A Aritmética Política) e na França (A Demografia Escolar) uma série de estudos empíricos que levaram a crer estarem, na origem familiar e na sua dimensão cultural e social, os fatores de desigualdades nas trajetórias educacionais formais. Sinteticamente, estas análises que foram realizadas através de estudos de variáveis, como renda e número de filhos, apontaram que os fatores culturais têm mais importância no sucesso escolar que as vantagens econômicas (NOGUEIRA, 2005).

Segundo Nogueira (op. cit.), autores como a britânica Jean Floud, adepta a este tipo de análise, chegaram até mesmo a cunhar o termo *familleseducogènes*, ou seja: famílias que proporcionam um ambiente mais propício e estimulante à escolarização. No entanto, a mesma autora também nota que esta categoria por ela criada vai se alargando conforme se observa as camadas sociais mais elevadas (algo que Bourdieu e Passeron trabalharam enfaticamente, como veremos a seguir). Nogueira ainda ressalta que as autoras Duru-Bellat e Van Zanten caracterizam o momento histórico da sociologia como negligente ao papel ativo da família na educação, reduzindo a mesma a uma variável inserida em uma classe social.

Já os anos 1970, segundo Costa (2004), são marcados pelo paradigma reprodutivista (ou da reprodução), tanto em sua versão marxista de Baudelet e Stablet, Bowles e Gintis, quanto na

culturalista de Pierre Bourdieu e Passeron. Neste período, os supracitados sociólogos analisaram a transmissão, pela família aos seus descendentes, de uma herança simbólica e material que afetaria decisivamente as chances de sucesso ou fracasso escolar. A escola, neste contexto, teria como papel dissimular as diferenças sociais sob a máscara das diferenças individuais, impactando diretamente nas estratégias e práticas adotadas pelas famílias de baixa renda. O grupo, suas expectativas e conhecimento seriam, portanto, essenciais nas trajetórias de cada um. Entretanto, as práticas individuais também teriam sua importância. Observemos, no próximo tópico, um pouco desses mecanismos (DIOGO, 2006).

3.3 O paradigma reprodutivista

Embora a escola tenha se tornado, cada vez mais, um assunto central nas estratégias de transmissão das posições sociais e na definição do destino social da descendência de um número crescente de grupos, ainda havia um desigual investimento em função da classe social. As decisões de prosseguir nos estudos ou mesmo de ingressar em determinada opção de ensino sempre esbarraram no meio social.

Apesar dos divergentes paradigmas em relação ao assunto, Diogo (2010) enfatiza que é relativamente consensual, entre os autores, que a cultura ou grupo social do qual o indivíduo faz parte resulte em diferentes estratégias e oportunidades de sucesso durante a trajetória escolar. Bernestein (1982), ainda segundo a autora, sublinha, em sua obra, as dificuldades das crianças derivadas de famílias de baixa renda e a responsabilidade da escola, que não valoriza suas experiências passadas. Segundo a pesquisadora, mesmo Boudon, vinculado ao *individualismo metodológico* e que busca suas explicações macroestruturais nos comportamentos individuais, concorda com as relações das práticas entrelaçadas também nos efeitos da transmissão cultural.

Mas, para avançarmos um pouco mais, observemos as colocações de Bourdieu e Passeron à vertente culturalista do paradigma reprodutivista. Buscando compreender, a partir destes autores, as interferências das políticas de ensino e os seus reflexos nas práticas escolares das famílias de baixa renda e nas definições de suas estratégias, iremos destacar, primeiramente, alguns de seus conceitos básicos. O primeiro a ser enfatizado será o do *capital econômico*. Posteriormente, ressaltaremos o conceito do *capital cultural* para, por fim, arazoarmos acerca do que eles denominavam *capital social*.

Por *capital econômico* temos os bens monetários, ou seja, a quantidade de recursos financeiros disponíveis por determinado grupo. Já o *capital cultural*, que foi o conceito elaborado por Bourdieu como crítica em relação ao supracitado “mito do dom”, pode ser encontrado pelo autor sob três formas. A primeira, denominada *estado objetivado*, está atrelada à posse de bens materiais ligados à cultura (ou seja, livros, quadros e instrumentos de pesquisa)²⁴. A segunda, denominada *estado incorporado*, está relacionada às “disposições duráveis do organismo”, ou seja, ao tempo necessário e ao trabalho de assimilação do conhecimento pelo sujeito. Por último, temos o *estado institucionalizado*, que se baseia nos títulos e certificados adquiridos pela pessoa (ORTIZ, 2004).

Sinteticamente e seguindo as palavras do próprio Bourdieu, o *capital cultural* se define como uma herança puramente social composta por um contíguo de informações e conhecimentos, por atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos agentes frente à escola (BOURDIEU, 1998). Este capital é um dos responsáveis pelo fracasso ou sucesso do sujeito perante o sistema de ensino.

Já o *capital social* está vinculado à rede de relações que o indivíduo consegue mobilizar e que pode utilizar em favor próprio. Isto depende do volume dos outros dois capitais e os faz pertencentes e reconhecidos por outros agentes como pares. A produção, reprodução e manutenção dessas relações, de forma durável e útil, no entanto, demanda tempo ao sujeito (ORTIZ, 2004.).

Pierre Bourdieu nos demonstrou, ainda, que as ações de uma determinada classe visando à garantia de melhores condições futuras aos seus membros mais jovens eram determinadas, portanto, pela relação estreita com o que ele considerava como “sistemas de estratégias de reprodução”. Vejamos, como modelo, algumas dessas.

A *estratégia de fecundidade*, por exemplo, previa uma redução do número de filhos por casal como forma de preservação patrimonial, além de uma maior atenção à incorporação cultural. Esta permitiria a transmissão de bens com as menores divisões possíveis. Podemos, ainda, observar a *estratégia matrimonial*, que pressupunha casamentos entre pessoas de classes próximas como forma de manutenção do capital social, econômico e cultural (BOURDIEU, 1998).

²⁴ No *estado objetivado* a transmissão ocorre de modo relativamente rápido (BOURDIEU, 1998)

As práticas e estratégias voltadas para a manutenção do *capital econômico* dependiam das “possibilidades objetivas” de sucesso encontradas pela classe. O autor define isto a partir do conceito da *casualidade do provável*, que é a dialética entre o conceito de *habitus* e as significações tidas como prováveis de acontecerem. O *habitus* é o que o autor considera como matriz para os comportamentos. Ele se incorpora aos indivíduos a partir do contato com a sociedade em que vivem, organizando suas ações a partir de suas culturas (BOURDIEU, 1992). Resumidamente, Bourdieu define este conceito como:

Princípio gerador de estratégias objetivas, como seqüência de práticas estabelecidas que são orientadas por referência a funções objetivas. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições²⁵ para sentir, pensar e agir (BOURDIEU, 1998, p. 850).

Deste modo, em relação aos nossos depoentes, até mesmo a postura corporal e gestual, os gostos e as opções de consumo de um sujeito faziam parte de determinado *habitus* e, concomitantemente, de determinada classe. Portanto, cada família transmitia aos filhos, de maneira majoritariamente indireta, seu *capital cultural* e seu *ethos*²⁶. A trajetória escolar vinculada sempre ao discurso científico, todavia, privilegiava a relação do indivíduo com a cultura e com a linguagem das classes mais eruditas, na qual seus jovens tinham mais oportunidades de acessarem, por exemplo, as melhores universidades. Os agentes dessas classes detinham a habilidade verbal e a competência cultural exigida pelo ensino, se destacando e apresentando uma relação mais natural com o exigido pela escola. Estes, no entanto, avaliavam seus conhecimentos como uma vocação ou dom. Abreviadamente, podemos ressaltar que o número de “bons alunos” aumentava de acordo com o crescimento da renda da família (NOGUEIRA M. A.; NOGUEIRA, C. M., 2006). Assim, uma família desprovida de recursos não investia grandes energias e capital econômico na educação. A “escolha do destino” esbarrava nas experiências de fracasso observadas entre seus pares. Além disso, a falta de conhecimento do

²⁵ O conceito de disposições abrange as ações e propensões dos indivíduos para determinadas condutas, comportamentos e crenças a partir do meio social e do contexto familiar no qual foi criado. Para melhor explicar o conceito utilizamos Lahire (2007, p. 25) "A pesar de que los estudios sobre la socialización no han llegado nunca a organizarse como un sector especializado de la sociología, son numerosos los sociólogos que, desde los grandes fundadores de la sociología, han intentado comprender cómo las experiencias socializadoras más variadas se sedimentan en formas más o menos duraderas de ver, sentir y actuar –propensiones, inclinaciones, formas de ser persistentes, costumbres, *ethos*, *habitus*, disposiciones, perspectivas, etc.–, y cómo estos productos del pasado incorporados por los socializados determinan en parte sus acciones y reacciones".

²⁶ Que é, sinteticamente explanando, os traços característicos de um grupo.

*cursus*²⁷ escolar por parte desta camada social acabava por favorecer maus investimentos e ampliar as barreiras em relação a um possível êxito. Já a classe média, mencionada como outro exemplo, aderiu de forma mais intensa aos valores do sistema de ensino.

Para os reprodutivistas, as experiências de agentes de determinada classe e sua maior proximidade com o *capital cultural* dominante (combinado a um *ethos* favorável) corroboram êxitos aos seus quadros. Além do mais, são essas camadas sociais que têm maior acessibilidade às obras culturais e pesquisas científicas cobradas pelos sistemas de ensino. A escola, para os autores, tem, portanto, o lugar de conservação social, estando indubitavelmente atrelada a uma “preempção”²⁸ e às trocas materiais e simbólicas (BOURDIEU; PASSERON, 2008). As camadas populares têm, assim, enormes dificuldades de se inserirem em uma cultura que não lhes pertence.

Ou seja, ainda que tenha havido uma expansão do ensino às famílias, alguns diplomas estavam e ainda estão imbuídos de maior valor cultural que outros²⁹. O simples fato de se ter um certificado, ou ser minimamente alfabetizado faz com que muitas pessoas aspirem melhores condições sociais futuras, algo advindo das promessas educacionais e que, para muitos, não se cumprem³⁰.

Embora as apreciações de Pierre Bourdieu e Passeron tenham oferecido importantíssimos contributos à sociologia da educação, temos que ponderar sobre alguns limites apontados por outros autores mais recentes. São eles complementos às nossas reflexões a respeito do papel da escola na desigualdade de oportunidades e, conseqüentemente, das relações entre a família e a escola. Em se tratando do paradigma reprodutivista, as ponderações feitas em relação às famílias são de caráter macroscópico, onde importantes processos internos e os comportamentos domésticos e cotidianos individuais são pouco observados.

Além disso, havia o receio dos pesquisadores durante os anos 1970 em realizar uma sociologia espontânea e pouco científica, ao observar a intimidade e as questões de fórum doméstico. A família estava presente nas reflexões reprodutivistas, mas demasiado escondida por detrás de seu pertencimento de classe.

²⁷ Conhecer as carreiras e as trajetórias que possam trazer melhores retornos aos investimentos realizados.

²⁸ “A herança não é só econômica, é um conjunto de direitos de preempção. A palavra ‘preempção’ corresponde a uma espécie de percepção antecipada das propriedades relacionadas a bens que se deseja adquirir sobre o futuro, sobre as posições possíveis de serem ocupadas (BOURDIEU, 1998, p. 96)”.

²⁹ O acesso a estes diplomas é restrito e vinculado a pessoas detentoras de maiores índices de *capital cultural*.

³⁰ Nesta disputa podemos encontrar, por exemplo, os grupos sindicais que almejam a valorização dos títulos.

A partir dos anos 1980, as questões relacionadas ao funcionamento interno das famílias, que até então tinham sido pouco trabalhadas, começaram a ganhar acuidade. É neste contexto que a sociologia da educação buscava um outro olhar sobre o espaço investigativo, mais voltado para os indivíduos e grupos, afastando-se da pesquisa quantitativa clássica que demonstrou macroscopicamente as desigualdades de oportunidades como uma realidade. Partiu, então, para um estudo voltado ao micro, ao cotidiano e às estratégias individuais face à escolarização. A ideia de que a escola e a família exercessem efeitos distintos no sucesso escolar fez parte, por exemplo, de algumas pesquisas realizadas pelo mundo (DIOGO, 2006).

A investigação sobre as estratégias, envolvimento e mobilização permite apreender o interior das práticas quotidianas das famílias e perceber a fabricação das desigualdades em curso, bem como a existência de algumas singularidades e mudanças, mostrando que não conta apenas a classe social, o capital cultural dos pais, os recursos que se herdam, mas também as ações desenvolvidas no presente (DIOGO, 2010, p.77).

As questões do pós 1980 não desconsideravam o macro e as contribuições que Bourdieu e Passeron trouxeram às análises contemporâneas. Contudo, buscava focar-se ainda nas dinâmicas intrafamiliares dos grupos como forma de enriquecer suas considerações. É relevante frisar que, embora importante para se compreender as realidades advindas das relações família e escola, a transmissão de herança através dos conceitos de capitais (principalmente o cultural), requer o aceite por parte dos descendentes e todo um trabalho de apropriação individual que permita a assimilação do patrimônio oferecido. Conforme mencionado, a nossa ênfase está na atividade própria do grupo e sua forma de relacionar com o social macro. Assim, buscamos o que Maria Alice Nogueira enfatiza em sua obra:

... o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos (2005, p.569).

3.4 As particularidades e seu forte atrelamento ao meio

Vimos, a partir de Bourdieu e demais autores utilizados neste trabalho, que as práticas de cada família estão fortemente imbuídas e influenciadas pelo meio e pela cultura ao qual o indivíduo faz parte. Suas decisões, investimentos e reflexões em relação ao ensino formal,

dependem de seu *habitus* e capitais em uma esfera macroestrutural. No entanto, várias questões, como ponderamos, questionam uma observação balizada somente neste âmbito. Como é possível, por exemplo, que crianças de um mesmo nível de renda e condições econômicas e culturais engendrem por níveis de adaptação escolar tão distintos? Quais seriam as diferenças internas de uma família para outra? Neste ínterim, trabalharemos com as particularidades de nossos depoentes, buscando sempre vinculá-las a uma indissociável esfera macroscópica. Utilizaremos para tal Lahire, um dos autores que se destacam na sociologia da educação na busca das práticas e disposições familiares em lares de baixa renda.

Uma criança não necessariamente reproduz de maneira direta as formas de agir de sua família. Entretanto, ela se apoia nas ações dos adultos. Estes traçam as representações possíveis para ela e definem traços de personalidade e caráter. Mesmo o mais íntimo comportamento está vinculado, de alguma forma, à relação de coexistência com outros. As classificações de bom ou péssimo aluno só são possíveis a partir de comparações com outras pessoas. Assim, fracasso ou sucesso escolar depende, em maior ou menor instância, das relações sociais e da rede de interdependência do aluno: condições familiares, disposições de investimentos escolares, formas de investimentos pedagógicos (LAHIRE, 2008).

Portanto, cada caso e cada família tem introjetada algumas características que, no entanto, divergem de um conceito puramente vinculado ao de classe social. Observando-se, ainda, que o universo da escola é formado por uma cultura da escrita, em um mesmo contexto popular, a familiaridade com a leitura das pessoas de vínculos próximos à criança trazem importantes diferenças. Costumes como a leitura de livros para os jovens, lares onde os pais estão sempre lendo revistas e jornais e escrevendo textos ou bilhetes e onde agendas e calendários fazem parte do cotidiano capitalizam nos filhos a lógica escolar. Naturaliza experiências que tornam menos dificultosos os aprendizados cobrados nos currículos das instituições de ensino e a lógica do tempo nelas engendradas, corroborando em partes as afirmativas de Pierre Bourdieu (que tende a representar as classes populares como homogêneas).

Da mesma forma, o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, às escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar. Irá associá-lo a uma experiência necessariamente dificultosa e até mesmo dolorosa, ou, ao contrário, a um ato natural e, às vezes, até de prazer? Fazem-na participar, de alguma forma, dos pequenos atos de comunicação

escrita cotidiana? Mas as práticas domésticas com texto escrito não têm somente um papel de exemplo dados as crianças. Podem ter, para uma grande parte delas, através das formas de organização doméstica que tais práticas tornam possíveis e das quais participam (contribuindo para constituir-las), um efeito indireto, mas poderoso (LAHIRE, 2008, p.21).

Outras particularidades, do mesmo modo, afetam também a maneira como cada família realiza suas práticas em relação ao ensino formal. As condições econômicas em uma mesma classe interferem nos investimentos escolares distintamente. Cada grupo investe seus recursos de forma particular. As cobranças, em termos de respeito à autoridade e às regras dentro e fora das salas de aula, são igualmente variantes que afetam os resultados. Um caderno bem cuidado, as atitudes corretas e uma boa mobilização material e de tempo podem se constituir como catalizadores de um local decente na trajetória escolar. Sancionar notas baixas, maus comportamentos e estar sempre atento aos deveres a serem feitos pelas crianças e jovens, controlando as brincadeiras e o tempo de TV, são esferas do âmbito doméstico que esbarram na macroestrutura, mas variam nas particularidades.

O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo (LAHIRE, 2008, p. 27).

Os bairros populares agrupam essencialmente famílias com baixos desempenhos escolares. Lembremo-nos, retomando o que nos disse Bourdieu (1998), que notas são construções sociais. Quando um pesquisador, portanto, busca indagar se uma família está tendo sucesso ou fracasso escolar, deve lembrar que estas palavras são categorias produzidas pela própria instituição escolar. Estas palavras estão repletas de variações sociais e históricas. Antes, é preciso novamente enfatizar que a escola não é somente um local de aprendizagem e de saberes, mas também um lugar onde se articulam e se impõem formas de exercícios e relações com o poder. Os julgamentos docentes evocam, muitas vezes, mais o comportamento dos alunos, suas posturas e qualidades morais que suas qualidades intelectuais. Segundo Lahire (2008), quanto menor o grau de escolarização, mais o comportamento dito não desviante é levado em conta. Ele ainda enfatiza que aquilo que muitas vezes o ensino formal, em relação às camadas populares, classifica de qualidades intelectuais consiste, na verdade, em aspectos morais. Avaliar se um trabalho está bem cuidado, limpo e organizado ou se o aluno é obediente e honesto é, na verdade,

observar se o aluno se adaptou às regras e ao espaço de socialização da escola, mas não analisar o seu aprendizado.

Além do mais, devemos estar atentos a outro elemento: um filho oriundo das camadas populares nos anos 1970 que terminasse o ensino fundamental não teria o mesmo sentido e impacto social que um da década de 1990 ou de uma família burguesa. Com o passar dos anos, Lahire (2008) nos destaca uma ênfase crescente em avaliações voltadas à moral e ao comportamento. Um exemplo importante que o autor enumera é uma maior ênfase em avaliações voltadas para a autodisciplina do aluno. A autodisciplina corporal e mental e o perfil do discente passam a ser cada vez mais cobradas com a valorização, na década de 1990, de conhecimentos voltados à compreensão de textos, resolução de problemas matemáticos e produção textual, em que o conhecimento das normas escolares obtidos através do capital cultural de cada família tem papel fundante.

Há uma paulatina substituição de exercícios que, outrora, eram voltados à pura memorização, como decorar regras gramaticais ou fórmulas, por novos métodos. A autonomia passa a ser destaque no aprendizado. O aluno deve ter a curiosidade de ir em direção ao conhecimento individualmente, solicitando apenas o mínimo de auxílio aos docentes. O avanço do individualismo e do acesso às informações durante o final do século XX reforça tal hábito, já preparando as futuras gerações para o que seria a expansão da sociedade da informática. No entanto, segundo Lahire (2008) e em conformidade com as análises Bourdieusianas, neste contexto há um mecanismo perverso, em que a familiaridade, com o tipo de conhecimento cobrado, determina vantagens a determinados grupos em detrimento de outros. Assim, caímos inevitavelmente em problemas, ainda segundo o autor, como o da evasão (recorrente na vida de nossos entrevistados), da indisciplina, da violência nas salas de aula, mais intensas em determinados meios sociais.

Procuramos realizar, portanto, a partir da fala dos nossos sujeitos da pesquisa, uma interdependência entre estruturas individuais e estruturas objetivas, sempre inclinados a não sermos um intérprete final, mas sim pesquisadores preocupados com os detalhes, com a construção do roteiro de perguntas, a qualidade das entrevistas, o trabalho de transcrição etc.

Apresentaremos, no próximo capítulo, nossos entrevistados buscando retomar o aporte teórico dos debates realizados neste e nos capítulos anteriores para a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

Memórias: a teoria e os casos

Eu acho que isso não depende dos professores não. Não só dos professores. Depende do aluno. Agora tem muitos alunos que reclamam: ‘Ah, a escola está bagunçada. A escola é isso. A sala...’ Mas eu acho que depende de você. Se você não quiser fazer bagunça você não faz. Se você quiser prestar atenção, você presta. Não tem... Não existe isso. Depende mais de você (ESTER, 18 anos).

Os capítulos anteriores foram destinados à construção teórico-metodológica da pesquisa e ao contexto histórico no qual os depoentes frequentaram a escola. Neste capítulo, temos como intuito trazer a análise dos depoimentos a fim de dialogarmos com as perguntas a que nos propomos em nossa introdução; pois são elas que norteiam nossos objetivos.

Com o intuito de situarmos melhor o leitor, retomamos a seguir os objetivos principais e secundários da pesquisa, já mencionados na introdução:

- Objetivo principal: Investigar como se constituem as práticas familiares voltadas a educação pesquisando, através de entrevistas, duas gerações de famílias de camadas populares na cidade de Mariana – MG.
- Objetivo secundário: analisar o modelo de educação excludente presente no Brasil nos “anos de chumbo” e seus reflexos na contemporaneidade. Assunto que foi trabalhado no capítulo 2 e que afeta diretamente as práticas escolares das famílias aqui abordadas.

4.1) Apresentação: as famílias e o bairro

Iniciaremos apresentando brevemente o bairro onde vivem nossos depoentes para, posteriormente, fazermos uma breve apresentação de cada família. Sendo parte essencial da pesquisa, elucidaremos sobre cada caso para uma melhor contextualização e compreensão de nossos leitores.

Observemos inicialmente, nos depoimentos coletados, o reflexo de algumas alterações importantes que ocorreram dentro das culturas dos lares durante a segunda metade do século XX (mencionados no Capítulo 3). A independência financeira cada vez maior da mulher, supracitada por Ana Maria Diogo (2008) e Szymansk (2003) que se inseria massivamente no mercado de trabalho, a Lei que regulamentava o divórcio (Lei nº 5.859/73), além de outros fatores de análoga

importância, levaram à mudanças dos laços afetivos. Estas alterações, essenciais na compreensão de nossos casos, podem ser sentidas a partir do aumento da taxa de separações e uniões não matrimoniais. Em nossa análise, a matrifocalidade³¹ é a representação de uma época. O que é, sem dúvida, fundamental para o estudo das práticas escolares de cada família.

Notemos ainda em nosso estudo, a partir destas novas organizações familiares, que algumas destas famílias acabaram tecendo formas alternativas de auxílio entre seus membros. Muitas vezes, com a ausência dos cônjuges, mães eram amparadas por parentes, amigos ou vizinhos na educação das crianças.

O bairro – Santa Rita de Cássia.

Todos os nossos depoentes vivem hoje no Bairro Santa Rita de Cássia (no município mineiro de Mariana). O local é um dos mais afastados do centro administrativo do município, tendo apenas duas escolas públicas na proximidade: a Dom Oscar e a Monsenhor José Cota. Ambas só cobrem o ensino fundamental, sendo necessário aos alunos que ingressam no ensino médio se deslocarem até as regiões mais centrais da cidade.

É, muita gente reclama aqui que aqui em cima tem duas escolas e não tem ensino médio. Aí já teve casos de pessoal sair daqui para estudar lá no CEMPA³². Que é do outro lado da cidade (LÚCIA, 21 anos).

Seus moradores, na maioria, são considerados de baixa renda existindo na região uma considerável área de invasão de terras na qual três de nossos depoentes vivem. Normalmente estas regiões de ocupação irregular não são favorecidas por, praticamente, nenhuma prestação de serviços públicos como: água, esgoto ou entrega de correspondências. Atividades culturais como teatro ou shows, praticamente não existem no local. Os eventos que ocorrem geralmente são organizados por moradores e não pelo poder público. Dentre eles podemos destacar as Festas Juninas e o Festival de música Fala Favela.

CASO 1 – A família do Senhor José e o seu filho João.

³¹ Matrifocalidade é o conceito que define um grupo doméstico centrado na mãe, onde o pai está, na maioria das vezes, ausente do lar (STEVENS; VASCONCELOS, 2011).

³² Centro de Educação Municipal Padre Avelar.

O primeiro depoente, que chamaremos de Senhor José, tem uma companheira que denominamos Marta. Ela, assim como ele, estudou apenas até o equivalente ao atual 5º ano do ensino fundamental. Senhor José consegue, com os “bicos” que realiza, segundo suas próprias palavras, uma renda que gira em torno de quatrocentos reais mensais. Já Dona Marta, não possui rendimento fixo.

Não. Coitadinha. Aquela ali a renda de la é... Não, não ganha nem, nem, nem 50 centavos. Ela é faxineira. Trabalha de faxineira, assim, em casa particular. No momento ela está. Não está fazendo. Não está ganhando nenhum centavo não (JOSÉ, 62 anos).

Nosso depoente vive em um domicílio paupérrimo fixado em uma área de ocupação irregular. Uma casa pequena, sem acabamentos e construída praticamente toda com restos de materiais coletados. Seu filho, nosso segundo entrevistado e que apelidaremos de João, se deslocou até esta residência para nossas entrevistas. A gravação do depoimento foi feita próxima a um fogão de lenha da casa para maior luminosidade, pois começava a escurecer e a ligação elétrica do local, que era ilegal, havia sido cortada há poucos dias.

A família do senhor José é composta, então, por João e mais duas filhas. No entanto, todos eles são de outras companheiras que teve no passado. A filha mais velha e a do meio, respectivamente com 30 e 27 anos, não são vistas por nosso entrevistado desde quando eram crianças. São frutos de um casamento mal sucedido, e após a separação do casal a mãe e as garotas acabaram por se distanciar. O filho mais novo, João, também não vive com o pai. Mora em uma casa vizinha, mas está sempre por perto, tendo sido acompanhado por ele durante sua vida com uma atenção especial. Sua idade é de 18 anos. A mãe deste jovem foi a segunda esposa do senhor José, também de uma união mal sucedida.

João sempre residiu na mesma casa, junto com sua mãe e um primo cuja mãe faleceu precocemente. Ele, assim como o pai, tem poucos anos de escolaridade. cursando apenas até o contemporâneo quinto ano do ensino fundamental, abandonou os estudos para trabalhar como servente de pedreiro. Tem ainda mais um irmão, apenas por parte de mãe, que desempenha a função de pedreiro. Em sua residência todos os membros trabalham para o sustento da casa, inclusive sua mãe, que é gari.

CASO 2 – A família da Dona Maria e sua filha Ester

Já a nossa terceira entrevistada, evocaremos pelo nome de Dona Maria. Esta senhora vive, atualmente, em uma pequena casa doada pela Prefeitura Municipal de Mariana com a sua filha, apelidada aqui por Ester, de 18 anos e que também é nossa depoente. Sua residência é pequena e com poucos cômodos, todavia, está bem acabada e aparenta ser recém construída. Nossas entrevistas foram gravadas no local. A vizinhança é praticamente toda formada por residências ofertadas por programas sociais. Um lugar com poucas expectativas educacionais e poucos recursos, onde elas vivem há mais de uma década.

A composição familiar deste lar, como no caso do João, é também matrifocal (não havendo no núcleo a presença de um pai). Outro dado importante a se destacar é que, atualmente, Ester está grávida e na casa mãe e filha estão desempregadas. A pequena renda que as sustenta é proveniente de programas governamentais e de uma pensão do seu pai, que é barbeiro e com quem tem pouco contato.

Agora a minha mãe está pegando a Bolsa Família³³ e eu tenho a pensão do meu pai (ESTER, 18 anos).

Entre irmãos e irmãs, Ester tem aproximadamente sete, todos por parte somente de pai. Todavia, tem contato e conhece apenas alguns. Estes têm suas trajetórias escolares semelhantes à dela e de sua mãe. Não tendo o ensino médio completo, suas profissões são sempre vinculadas à baixa remuneração.

Não conheceu seus avós. Mas tem como avó, “por consideração”, uma pessoa que muito auxiliou em sua criação. É a madrinha de sua mãe, que morou com elas durante 12 anos, fazendo parte de sua vida. Em uma época de dificuldades financeiras, foi ela quem as apoiou.

É minha avó de consideração... Mais que vó! Para mim... Ela... Eu morei com ela 12 anos. Eu e minha mãe. Ajudou bastante, né? Porque dependemos dela por 12 anos! (ESTER, 18 anos).

Um dado interessante a ser destacado em sua família é a presença de alguns familiares realizando cursos técnicos e até mesmo cursos de nível superior; algo que, nas famílias de baixa renda entrevistadas, não é comum, principalmente quando estes são parentes próximos.

³³ Programa de repasse de verbas do Governo Federal para famílias de baixa renda.

É... Tem a minha prima, que ela acabou de formar em Pedagogia. E a outra que vai formar agora em dezembro em Odontologia. E tem o meu tio que é advogado. E minha prima agora está fazendo um curso técnico (ESTER, 18 anos).

Já Ester, destoando um pouco do restante da família, chegou a cursar até o segundo ano do ensino médio. Contudo, segundo Dona Maria, ela, tal qual a filha, não são muito afeitas aos livros.

CASO 3 – a família da senhora Inês e sua filha Lúcia.

Dona Inês vive com sua filha Lúcia em uma pequena casa de três cômodos, numa área de invasão, local onde gravamos as entrevistas. Água, luz e esgoto são serviços básicos advindos do improvisado. A construção é precária e aparenta ter sido feita aos poucos. Estando próxima a um perigoso barranco, ainda não tem acabamento pronto. As dificuldades de acesso ao domicílio constituem outra realidade importante a se destacar já que, para desempenhar qualquer atividade, a falta de infraestrutura se torna um dificultador segundo elas, principalmente em dias de chuva. A ausência de um companheiro, como nos casos acima, é uma realidade.

Dona Inês desempenha atualmente o trabalho de ajudante de cozinha, mas é também artesã (profissão que aprendeu com a mãe) e faz bicos como doméstica. Já Lúcia, que completou 21 anos, exerce a atividade de garçomete.

Ela e sua mãe, assim como nossa depoente anterior Ester, representam casos que Lahire (2008) destaca como peculiaridade. Ao contrário dos demais entrevistados, Dona Inês e Lúcia acabaram por romper com algumas prerrogativas. Lúcia chegou a concluir todo o ensino médio e sua mãe, o segundo ano do ensino médio. No entanto, seus níveis de instrução ainda não foram altos o suficiente para lhes trazer grandes oportunidades de trabalho com melhor remuneração.

Além da Lúcia, fazem parte da família outras duas irmãs que habitam em outras residências. Uma terminou um curso superior em Recursos Humanos, enquanto trabalhava como doméstica e desempenha atualmente a função de secretária, seguindo a lógica de exceção da família. No entanto, a outra tem somente o fundamental concluído, trabalhando como auxiliar de farmacêutico. Esta, segundo a mãe, sempre deu muito trabalho na escola.

Uma tem... Já se formou na faculdade. Que é a mais velha. E a outra, não tem o ensino médio completo ainda não. Ainda está caminhando nos estudos (LÚCIA, 21 anos).

Em relação ao restante da família, sua avó materna ainda é viva; todavia o seu avô morreu ainda quando era jovem. Eles não chegaram a participar de sua criação e nem de suas irmãs, pois viviam distantes geograficamente. As profissões deles eram respectivamente, devido aos poucos anos de estudo de ambos, dona de casa e caseiro. E, além da irmã que passou pela universidade, somente um primo cursou o nível técnico em todo o grupo de parentesco.

4.2) A escola dos pais: infância, contexto e práticas familiares

Pais depoentes: José, Maria, Inês e suas famílias durante a infância

Após a apresentação, na contemporaneidade, das famílias de nossos depoentes (tanto pais, quanto filhos), realizaremos nesta etapa um mergulho ao passado. Iniciaremos nossa exposição explorando, brevemente, o contexto social (amigos, familiares e vizinhos) onde o Senhor José, Dona Maria e Dona Inês passaram sua juventude. Buscamos este diálogo, recorrendo a Halbwachs (1990), para quem a memória é um misto formado por um amálgama entre o individual e o coletivo. As lembranças são construídas a partir de um grupo de referência no qual o indivíduo está inserido, sendo o contexto social importante, portanto, na construção das reflexões de nossos depoentes. Veremos, neste tópico ainda, as escolas que frequentaram, suas peculiaridades e as práticas voltadas ao ensino formal, adotadas em relação ao meio e às dificuldades.

Durante os anos que perpassaram a ditadura militar brasileira, isto é, entre a década de 60 e 70, José vivia em um distrito da cidade de Mariana – MG, chamado Bandeirantes. Sua mãe era doméstica e não chegou a estudar por muito tempo. Em relação aos seus avós, conviveu apenas com dois deles, ajudando a cuidar do mais velho, que viveu até os noventa anos. Residia, na época, com onze irmãos, sendo dois hoje falecidos. Todos, seguindo a mesma trajetória de nosso protagonista e de seus pais, tiveram pouco tempo de instrução formal. Somente dois deles, assim como José, chegaram a cursar o equivalente ao atual quinto ano do ensino fundamental. O restante estudou tão-somente até o quarto ou terceiro ano.

Já Dona Maria, em uma trajetória similar, teve a mesma escolaridade do Sr. José. Viveu, no período, no município de Águas Claras, chegando lá aos oito anos. Morava com seu pai, sua

mãe e seu irmão. Este era paralítico e devido às suas limitações foi sempre auxiliado por ela, desde a tenra idade. Era sempre acompanhado pela irmã em tudo. Já a mãe de Dona Maria, assim como ela, estudou pouco e era dona de casa. Seu pai, que morreu quando nossa depoente tinha apenas 10 anos, mesmo cursando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), teve também poucas oportunidades de emprego e de escolaridade. Trabalhou em serviços braçais na Companhia Belgo-Mineira durante boa parte da carreira. Já seus avós, dona Maria não chegou a conhecer. Acredita-se que eram lavradores, mas não se recorda muito bem das informações passadas por sua mãe sobre eles durante sua infância. Quanto ao restante da família, nenhuma lembrança de algum membro que tenha cursado a universidade ou feito um curso técnico.

Da minha família? Por aqui não tem nenhum. Por aqui não tem nenhum. Ah, lá para fora, Belo Horizonte... Deve ter (Dona Maria, 55 anos).

Dona Inês nasceu em Mariana no ano de 1955. Seu lar, como nos casos anteriores, era muito simples e até fome passou. Sua mãe, também com poucas oportunidades de estudo, cursou apenas até o atual quinto ano do ensino fundamental. Era lavadeira e uma artesã “de mão cheia” segundo D. Inês. Seu pai, que trabalhava como tropeiro, nunca chegou a frequentar a escola.

Teve vários irmãos - ao todo foram oito. A maioria não chegou a terminar nem mesmo o ensino fundamental. Seus empregos atuais são o reflexo do contexto.

Ah, meu irmão foi trabalhar num posto de gasolina. Primeiro trabalhava com meu pai cortando lenha, ajudando, colhendo as plantas. Um trabalhou na Prefeitura. Ele foi pedreiro, carpinteiro. Depois ele ficou doente, esse negócio de hemodíalise. Está fazendo hemodíalise e afastou. Mas continua trabalhando de pedreiro. Faz uma casa toda. É... a minha irmã... É, só eu e mais uma de mulher. Ela trabalha de doméstica, sempre trabalhou. O meu irmão, pela primeira vez... É, outro também que trabalha como mestre de obras. Agora ele está trabalhando em firma (INÊS, 58 anos).

Já seus avós, que trabalharam na lavoura e nos cuidados do lar, nunca foram a escola. Na comunidade, quem tinha mais conhecimento ensinava, sem precisar ser professor. Do restante da família, somente um primo chegou a cursar, na época, um curso técnico. Ele se tornou sargento da Polícia Militar. Observando as trajetórias familiares supracitadas notamos que, em todos os casos, nossos depoentes acabaram por viver em um plano de fundo marcado pela baixa escolaridade e pela falta de recursos. Assim, o meio social ao redor também não era tão diferente

do núcleo familiar. Amigos e vizinhos seguiram, na época, as mesmas dificuldades de acesso ao ensino formal. Conforme observado no capítulo 2, a desigualdade social, já existente no país, se intensificou nos “anos de chumbo” com a política educacional voltada para o ensino dual. A expansão das vagas nas escolas existia, mas com níveis de promoção bem distintos para cada camada social.

É consensual entre a maioria dos pesquisadores (DIOGO, op.cit.) que, no rendimento dos agentes frente à escola, faz parte, primordialmente, a herança social composta por um contíguo de informações, conhecimentos, atitudes e posturas recomendadas. Estes comportamentos foram enrijecidos pelo *habitus* perante as experiências retiradas do contexto em que viveram. Até mesmo a postura corporal e gestual, os gostos e as opções de consumo desses sujeitos, distante do que a escola tem como ideal, foram avaliados. A falta de experiências escolares “bem sucedidas” à volta de nossos depoentes foi, portanto, um grande dificultador a ser superado. Não só a falta de *capital cultural*, advindo das distâncias das pessoas do meio em relação ao que a escola exigia, como também um baixo *capital econômico* e *capital social*, estavam indubitavelmente atreladas a uma “preempção” e a trocas materiais e simbólicas que interferiam em suas práticas.

No caso do Senhor José, por exemplo, seus vizinhos eram, em sua maioria, parentes. Levavam todos uma "vida dura", segundo ele. Trabalhavam desde tenra idade cortando lenha e fazendo carvão para auxiliar no sustento da casa. Também plantavam e vendiam verduras na feira da cidade de Mariana – MG.

Lenha. Horta. Aí eu, eu me lembro que eu estava com oito anos de idade, eu vinha fazer companhia para minha tia. Tia Elza. Trazia verdura aqui em Mariana. Então aí vinha trazer verdura para vender. Aí chegava até ali no, no Lico. Falecido Lico. Lá chamava venda. Não tinha negócio de supermercado não. Supermercado, mercearia. Essas coisas são novas. Falava venda. Nós chegávamos lá com os balaio de verdura, vendia... Vendia a verdura e com o dinheiro comprávamos mantimentos. Aí voltava com o balaio com o mantimento na mão. Nas costas. Aí andávamos 10 quilômetros a pé. E, não tinha condução não! Ia e voltava a pé. Naquele tempo não tinha condução! (JOSÉ, 62 anos).

Já Dona Maria, quando jovem, tinha por vizinhos, na maioria, primos. Estes também tinham pouca escolaridade e uma vida com poucos recursos e empregos braçais. Na infância viveu com a família e conviveu como uma amiga especial, sua madrinha. Morando perto de sua casa, ela foi sempre uma figura presente. Sua profissão foi um referencial para as demais pessoas que viviam

próximas à nossa depoente: ela era costureira, uma profissão que exige prática, mas pouca escolaridade. Vejamos um trecho de nosso diálogo, quando indagada sobre as pessoas que eram mais próximas a ela em sua criação.

Um é com a minha mãe, e outro é com essa amiga que eu tinha. Que eu falei. Eu morei muito tempo com ela em Mariana (Dona Maria, 55 anos).

Frequentou na infância a Igreja Católica, fazendo parte inclusive de um coral. Convivendo com amigos também de pouca escolaridade, não os teve como exemplo e como incentivo para o estudo. Pelo contrário, sentia-se inserida no grupo, identificava-se com ele, pois fazia parte de um meio no qual ter o atual quinto ano do fundamental era o máximo. O trabalho sim, era o mais valorizado pelas famílias.

Como só tinha quarta série lá, então ninguém preocupou de estudar aqui. Acabou, todo mundo... Ninguém preocupava mais e ia trabalhar. Era assim! (Dona Maria, 55 anos).

Praticamente todos seguiram suas vidas com empregos que exigiam pouca qualificação e com baixa remuneração. A maioria manteve-se trabalhando em fazendas ou posteriormente no setor agropecuário.

Tem muita gente que... Que trabalha na produção de leite lá. Como é que fala? Tem um... Um negócio... Cooperativa. Muita gente trabalha. Agora o resto eu não sei (Dona Maria, 55 anos).

Os exemplos de seus familiares e dos que lhe eram próximos, não queria seguir nenhum. Na verdade, até tentou ser costureira, como sua madrinha, mas sem muito entusiasmo. A frase na qual ela nos expressa isso e que, ao mesmo tempo, nos mostra a sua percepção em relação às dificuldades de cada um deles, é interessante. Quando questionada se teria alguém próximo como exemplo de profissão, responde:

Nenhum deles. Eu queria o melhor pra mim, não é? Mas até hoje... (Dona Maria, 55 anos).

A vivência de Dona Inês não é diferente. Sua mãe, que foi a segunda moradora do Bairro Cartucha (próximo de sua atual residência e oficialmente chamado hoje de São José) tinha, assim

como seus vizinhos, uma vida com dificuldades. Acabaram todos também estudando pouco. Ali, a maioria dos jovens da região desempenhava logo cedo uma atividade laboral, normalmente auxiliando os pais. Mais uma vez, observa-se a valorização do trabalho, desde a infância os filhos já sabiam que continuariam com a ocupação dos pais ou teriam outra profissão no mesmo nível.

Não, esse vizinho do lado, os meninos num iam na escola de jeito nenhum! Ninguém ia! Eles ficavam só mexendo com passarinhos... Eles sempre tinham esse serviço, de mexer com tropa, com lavoura. Inclusive tinham três que os pais tinham olaria... Nossa, hoje até nem pode fazer isso mais. Por causa da fuligem no pulmão, né? (INÊS, 58 anos).

Além dos vizinhos, outras pessoas próximas à família de D. Inês participaram ativamente da sua criação e infância, como uma tia do seu pai, com baixa escolaridade e função de dona de casa, e alguns outros tios.

Quem mais ajudou foi a tia do meu pai, é a imã da mãe dele e os irmão da mãe dele. Participava mais, que ia mais na casa da gente. São só esses daí. E minha mãe, ela sempre foi muito popular, sabe, e não incomodava, nunca foi de gritar, de incomodar ninguém, sempre ajudou muito, sabe? (INÊS, 58 anos).

De todos que conhecia, só admirava a profissão de um primo distante. Ele trabalhava no meio artístico, na cidade de São Paulo, juntamente com o apresentador Silvio Santos.

O ensino formal e a família

Inseridas em um contexto ditatorial militar, as escolas frequentadas pelo senhor José, Dona Maria e Dona Inês estavam cerceadas por um contexto ideológico e político que evitava debater as desigualdades sociais de nosso país nos mais variados âmbitos. Como vimos no Capítulo 2, a interdependência do Brasil em relação aos moldes de produção e ensino estadunidenses, juntamente com as perseguições de grupos que pensavam o contrário, favoreceram a implantação da Teoria do Capital Humano. Suas reflexões, conforme nos destacou Hilsdorf (2003), propunham que bastaria investir nas habilidades e nos conhecimentos obtidos com a escolarização formal para que o desenvolvimento pessoal e social acontecesse. Fundamentou-se, assim, um ensino nacional dual onde um contexto de expansão do acesso à escola se concretizava de forma distinta para cada camada social. Ao mesmo tempo, as famílias de baixa renda, durante estas décadas, passaram cada vez mais também, em termos de evolução

qualitativa, a investir em escolaridade, como único meio de inserção no mercado de trabalho e ascensão social. Com o surgimento de novas tecnologias, como vimos, era uma exigência do mercado a melhor qualificação dos trabalhadores.

Deste modo, as práticas voltadas ao ensino e os investimentos das famílias de nossos depoentes, visando garantir melhores condições futuras aos seus membros mais jovens, foram determinadas a partir de experiências de sucesso experimentadas no seu contexto social. Cada família, assim sendo, transmite aos filhos, de maneira majoritariamente indireta, seu *capital cultural* e seu *ethos*. Contudo, cada caso tem algumas características que divergem de um conceito puramente vinculado ao de classe social.

Notaremos nos depoimentos abaixo que, no dia a dia de nossos depoentes, quando jovens, a escola sempre foi importante para estas famílias. Mesmo com suas limitações, os pais definiam o estudo como de crucial importância. Comportamentos cobrados pela instituição de ensino deveriam ser cumpridos e, em casos de desvios, ocorriam punições severas, chegando ao castigo físico.

A rotina diária do senhor José, neste período, começava logo cedo, às cinco horas da manhã. Sua mãe preparava para ele e os irmãos um “mexidão”³⁴. Este seria seu alimento na escola que, naquele tempo, não oferecia merenda aos alunos. A instituição de ensino que frequentou ficava no pequeno distrito em que morava. No entanto, dever-se-ia andar cerca de 20 minutos para se chegar até ela. O trajeto era feito a pé, utilizando-se, como calçado, apenas um par de chinelos. O prédio onde funcionava a escola era velho, mal cuidado e sem infraestrutura.

Já a professora do senhor José morava em seu local de trabalho. Em relação a ela, as críticas eram muitas. Para serem aprovados – “passar de ano”- as dificuldades eram grandes, tanto para ele quanto para seus colegas, que repetiam constantemente de série. E quanto à indisciplina, os jovens chegavam a ser corrigidos até mesmo por meio do castigo físico.

Eu sei que lá era... Ela corrigia a gente na base da... Era na base da vara. Vara de marmelo. Vara assim... Tinha o quadro, assim, de lousa, não é? Aí então ela pegava aquela vara e ficava marcando assim... Para a pessoa entender. Então levava... Falava assim: ‘Leva uma vara para mim lá na’... Lá perto da casa tinha a dona que tem vara de marmelo lá. Tem muito marmelo, marmelo... Aquelas frutas. Aí eu pegava. Escolhia aquela vara mais bonita que tinha. Aí descascava ela, sapecava no fogo. Aí levava aquela vara bem arrumadinha para ela. Ela chegava lá e colocava na casca de bala. No pé da vara. Para fazer mais zoeira

³⁴Prato que leva diversas combinações. Normalmente feito com sobras dos dias anteriores.

para bater no quadro, não é? Qualquer um... Qualquer uma coisa... Ela batia mesmo. Naquele tempo batia mesmo, para valer. É, porque naquele tempo não tinha lei de Maria da Penha, o negócio da... De adolescente não. Todo mundo entrava na, na... Entrava na vara mesmo (JOSÉ, 62 anos).

A didática, além das violências físicas, estava ainda repleta e marcada por um dia a dia abarrotado de falas agressivas. Nestas frases observamos bem o ensino buscando corrigir a bagagem cultural que nossos depoentes traziam arraigadas em seus *habitus*. A escola não abria espaço para o diálogo e para as diferenças. Isso é bem característico do sistema militar, mas também da educação que exclui todo aquele que não aprende o conteúdo no ritmo imposto pela instituição (LAHIRE, op. cit.). No trecho abaixo, destacamos um exemplo.

Era... Aquele que não aprendesse... Ela falava assim: 'Se você não aprender eu vou ter que rachar sua cabeça e colocar uma coisa dentro da sua cabeça'. A gente ficava com medo, 'né'? Aí falava assim: 'Tem que aprender!' E aprendia na base da vara mesmo. Punha a gente de castigo, 'né'? Chegava na hora do recreio, aí olha o que elas faziam... Perguntavam quem tinha feito a obrigação. A gente ficava ali... Tinha que fazer a obrigação. Ficar sozinho... Todo mundo ia saindo pro recreio e tinha que fazer a obrigação. Então na hora de largar, de largar... De fechar pro pessoal ir embora... Se agente não fez o dever, tinha que ficar sozinho ali pra fazer o dever. E ia chegar em casa lá para meio dia. A aula lá começava das sete até as onze (JOSÉ, 62 anos).

Percebe-se na fala do Sr. José que a rigidez permanecia e até mesmo ganhava força quando os níveis hierárquicos eram galgados. Estava na figura do diretor a disciplina, o nacionalismo e até mesmo as orações que a escola exigia.

Ele chegava assim, todo mundo tinha medo dele. Todo mundo corria dele. Era muito bom revê-lo quando ele ia na aula. Primeira coisa que a gente fazia era fazer a oração. A professora falava assim 'todo mundo de joelhinho para rezar. Rezar o pai nosso, diz que pra abrir a memória, né? Pra gente ficar bom de memória, fazer as coisa certa. Na hora de entrar na aula tinha que rezar e na hora de sair era a mesma coisa, tinha que rezar. De vez em quando fazia lá... Cantava o hino nacional. O ouviam do Ipiranga. Todo mundo tinha que cantar aquilo ali sem ver o manual... A gente já decorava tudo e cantava direitinho. Era muito bonito aquele tempo. Agora acho que nem existe essas coisas mais (JOSÉ, 62 anos).

Apesar da rigidez do ensino tradicional, burocrático e hierarquizado, e mesmo com as situações de agressão destacadas, o senhor José afirma que gostava da escola. Neste contexto, o distanciamento dos pais com a escola era grande. Nosso depoente enfatiza que não havia eventos

em que estes fossem chamados. Era matricular o aluno e “deixa-lo ali”. Este dado enfatiza um distanciamento entre a importância dos conhecimentos do lar diante do que era ensinado.

Outro dado importante a se destacar é que os progenitores não questionavam as atitudes violentas e agressivas da escola. Eles corroboravam com as penas e concordavam com os castigos. Consideravam que, por mais distante que sua cultura fosse da cultura escolar da época, os ensinamentos e as correções feitas pela escola eram uma importante forma de disciplina e ascensão social para a sua prole. Só trariam o melhor para todos.

Aí batia... Tipo assim de, de ‘carracismo’ mesmo. Não tinha dó dos peão. Batia mesmo pra valer. E os pai chegava lá.... Mandava entrar com o pai. Os pais iam lá pra ver o que estava acontecendo na hora e a professora já pegava e já falava assim: ‘aconteceu isso assim, dei nele umas varada boa mesmo’ ... Pois é, você deu... Aquelas foi perdida. E chegava em casa, e era outra toda de couro que a gente tomava. Punha a gente de castigo. Minha mãe colocava assim... Milho, colocava milho no chão... Colocava na casa toda que era tudo cimento grosso, ‘né’? Punha milho no chão assim e botava a gente pra ajoelhar em cima do milho e ficava ali tantas horas ali ajoelhado em cima do milho e aí da gente se fosserecolher as perna do milho, nossa... Era o castigo. Nós aprendemos hoje a educação... É... Nós aprendemos é na base do castigo, né? Aí foi bom... Aí, ainda falava assim: ‘esse coro que eu estou dando em vocês aqui é pra servir de exemplo para você não apanhar na mão do de fora. Aí nosso nome é... Tomava coro, não ficava com raiva também não. Ficava com raiva das mães que bate nos filho hoje... Não podia fechar a cara não (JOSÉ, 62 anos).

Procuravam ainda fazer com que seus filhos tivessem sempre boas notas ajudando, como podiam, nos deveres e aprendizados cobrados pelo ensino formal. Um tipo de mobilização familiar destacado por Lahire (2008) e Nogueira (2005). É importante ressaltar as dificuldades que tal auxílio deveria representar, já que o nível de instrução dos pais era igualmente baixo.

Todas às vezes chegava em casa minha mãe ia corrigir. Se tinha erro, ia corrigir e ensinava também. Pegava na mão da gente e ensinava também. Alguma coisa que a gente tinha dúvida, ela ensinava a gente a fazer. Chegava na aula e já estava bem prático (JOSÉ, 62 anos).

A Escola em que Dona Maria estudou quando era jovem se chamava Escola Municipal Combinado de Águas Claras. Ficava próxima à sua casa e era fácil chegar a pé. As lembranças que tem do local são geralmente boas. De seus professores, guardou boas recordações. Da estrutura do prédio e de sua organização, também traz boas memórias.

Ah, assim, eu tenho boas lembranças. Bons professores. Era bom. Não faltava nada não (Dona Maria, 55 anos).

Mas, assim como no caso de nosso primeiro depoente, sua escola aplicava, como punição, castigos corporais. Um método utilizado era colocar o aluno ajoelhado no milho para que não repetisse seus erros. Segue um trecho de nosso diálogo, onde podemos observar tais afirmativas.

Dona Maria - Joelho no chão. De joelho no chão.
Giovani Barbosa Prado – Jogava milho e ajoelhava no chão?
Dona Maria– Sim. Nessa época existia isso.

Em relação à família, sua escola também se manteve distante, não procurando proximidade com os pais das crianças. Os pais de Dona Maria raramente iam até o local; no entanto, nossa depoente afirmou que sempre foi uma aluna obediente e aplicada.

Não, sempre fui boa. Tinha medo até de briga (Dona Maria, 55 anos).

Quanto às tarefas e às notas, entretanto, ficavam vigilantes. Queriam saber se estavam indo bem e sua mãe procurava auxiliá-la em casa, sempre que possível. Também costumava reforçar para ela a importância dos estudos, como no caso do senhor José.

Não, minha mãe importava sim. Olhava caderno, olhava tudo. Porque meu pai morreu muito cedo, não é? Com 10 anos [quando eu tinha dez anos] (Dona Maria, 55 anos).

A rotina de Dona Inês não era muito diferente. Contudo, nesta fase, acabou estudando apenas até o equivalente ao atual sexto ano do fundamental, alcançando o ensino médio no Programa de Educação de Jovens e Adultos, exemplo que certamente impactou nas práticas escolares da família. Na infância, seu dia e suas aulas começavam logo pela manhã.

Passou praticamente a juventude toda no Colégio Dom Benevides, onde realizava a pé o trajeto diário da sua casa até a instituição, que não era muito próxima de sua casa. Entretanto, gostava da escola:

Eu gostava porque era tudo diferente de hoje né, era tudo muito bem organizado, né? É, respeito, os alunos respeitavam mais os professor. A gente era tudo assim maiores... Tinha muito respeito. Não precisava ser chamado a atenção (INÊS, 58 anos).

Em relação aos professores, também tinha bastante afeto por eles.

Eram bons professores! Eram! Com carinho, davam pra gente uniforme né? Tudo direitinho. Ah... Tinha a Laura né? A Marta, a D. Joana [nomes fictícios], que Deus a tenha, que já se foi (INÊS, 58 anos).

No entanto, como mencionam nossos outros depoentes, sempre havia punições físicas para os descumpridores das regras. Notamos ainda nas falas que a referência à “solteirice” estava atrelada à rigidez docente e ao desequilíbrio emocional feminino, reflexão costumeira em uma época em que a mulher começava a alcançar sua independência financeira.

Ah era, bem cuidada. Naquela época, tinha professores que batiam na gente, que beliscava, puxava orelha. A Dona Laura mesmo, ela era brava, é solteira até hoje, e lá era danadinha. Mas eu mesmo nunca tive nada a reclamar dela não. Eu não dava chance pra deixar elas nervosa não. Eu ficava na minha. Mas os outros lá a gente via. Agora é que não existe mais isso (INÊS, 58 anos).

Conforme mencionado no cap. 3, a preocupação da escola com as famílias é recente. Na infância de Dona Inês, sua escola não tinha interesse em saber se havia envolvimento das famílias nos estudos das crianças ou como se dava tal envolvimento. Em relação aos deveres de casa, sua mãe fazia o possível para ajudar, devido às suas limitações nos estudos. Ela cobrava e, se fosse necessário algum apoio, buscava realiza-lo. Também procurava sempre aconselhar os filhos, algo que ainda faz hoje com os netos e bisnetos da família, mesmo que distantes. E se as notas não fossem boas, havia retaliações. Nota-se que D. Inês acabou tendo maior escolaridade no futuro, ao contrário dos outros pais, porque teve maior envolvimento familiar nos estudos.

Ah, mais minha mãe né? Porque meu pai nunca teve juízo não. Ela dava um jeito de ajudar, tinha... Eles pediam algumas peças, algumas coisas, ela ajudava a procurar. Mas era assim. Até hoje né? Até hoje ela ajuda os netos, os bisnetos. Até os bisnetos, os netos, o que for. Até hoje ela ensina a falar, se está falando uma coisa errada ela corrige. Até hoje! (INÊS, 58 anos).

O horário para a realização das tarefas não era grande, mas era sempre o mesmo: depois do almoço. Após os deveres, ia auxiliar sua mãe nos trabalhos domésticos.

Era assim, a gente chegava, com aquelas trouxa de roupas. Tinha dia que não tinha nem almoço, só aquele feijão cozido na água. A gente tomava aquilo e mãe colocava a gente pra fazer os deveres. Ai acabava de fazer os dever, ela ia lá e olhava se estava tudo feito. Se estava certo ou não porque ela num entendia muito. Ai olhava, colocava a gente ali pra aprender e mandava olhar no livro. ‘Olha nos livro e presta atenção na escola porque eu num sei muito o que ensinar a vocês’. E aí era assim. Aí depois que a gente saía, ia buscar mais roupa pra ela lavar (INÊS, 58 anos).

Já seu pai era completamente ausente de sua vida estudantil e vivia em atrito com a mãe. Certamente isto refletia em seu rendimento escolar e na sua capacidade de concentração.

Inclusive uma época meu pai era assim uma pessoa muito ignorante, não sabia conversar com a gente. Ele tinha aquelas mulherada na rua, então, o dia que ele chegava nervoso ele descontava na gente. Batia e... Teve um dia que ele me deu um chute na coluna e me jogou em cima de um chiqueiro de porca que a gente tinha na porta da cozinha. Ele mais minha mãe estavam até em atrito por causa dessas coisa (INÊS, 58 anos).

4.3) A escola dos filhos: infância, contexto e práticas familiares

Vimos os pais que, mesmo com dificuldades, traçavam estratégias na realização de suas práticas escolares, valorizando sempre o ensino formal. Nos anos 60 e 70 ter acesso ao conhecimento que a escola oferecia, mesmo que em pequenas quantidades, era importante. Na década de 1990 tal conhecimento passou a ser prioridade. Em consonância com as exigências do mercado, que determinava cada vez mais especialização do indivíduo para o atendimento de suas demandas, a política educacional passou a priorizar investimentos na educação primária e o acesso a ela para todos.

Reflexo deste contexto, o nível de instrução dos filhos depoentes começava a se elevar em relação a seus pais. Com as transformações da época, a educação se tornava, no entanto, cada vez mais voltada para o indivíduo e para a capacidade de competição. Contudo, as dificuldades que João, Ester e Lúcia tiveram perpassaram pela mesma corrida desleal que a de seus pais. A falta de experiência escolar ao redor, além de um baixo *capital econômico, social e cultural*, como na infância de seus pais, os manteve também em desvantagem perante as camadas médias da sociedade.

José e seu filho João, quando indagados a respeito dos jovens com idade entre 20 e 25 anos que vivem nas redondezas de sua casa, enfatizam que eles têm, no máximo, o ensino fundamental

completo. Dentre as profissões que exercem, as mais costumeiras são voltadas a trabalhos braçais.

A maioria é... Por aqui a maioria é isso mesmo, trabalha de ajudante de pedreiro, de pintor (JOÃO, 18 anos).

Alguns trabalham de servente, de servente de pedreiro... Costuma trabalhar de dia e estudar a noite. Outros, outros mais... Tem mais gente à toa que trabalhando (JOSÉ, 62 anos).

Ester corrobora com a afirmação e menciona que o local tem poucas expectativas educacionais e poucos recursos. Onde ela vive há mais de uma década, seus vizinhos, em sua maioria, têm baixíssima escolaridade e não têm interesse pelos estudos. Todavia, começamos a notar, sob a ótica de Ester, que alguns casos fogem desta norma, algo que se encaixa nas peculiaridades destacadas por Lahire (2008). Alguns chegaram a fazer cursos técnicos, tendo hoje melhores condições de trabalho. Contudo, ainda distantes de uma grande ascensão social.

Ah, eu lembro... Essa daqui eu acho que ela é professora de computação, do CVT, a dali trabalha na prefeitura de faxineira e o resto num vou lembrar. Aí tem uma prima minha do outro lado ali, duas casas depois, que ela trabalha de... Ela é... Gente! Negócio de serviço. Ah! Segurança do trabalho! Técnico de segurança do trabalho! (ESTER, 18 anos).

Lúcia reitera a mesma lógica de Ester em relação aos jovens e à vizinhança no bairro, ressaltando o problema social.

Ah, geralmente aparecia muito ajudante de pedreiro. Deixa eu lembrar mais o que. Mecânico. Doméstica, né? Empregada doméstica mesmo. Só. No mais eu não lembro não (LÚCIA, 21 anos).

Relata, inclusive, que muitos dos seus amigos próximos começaram a trabalhar desde muito jovens, embora não tenham deixado de estudar, continuidade esta importante em sua trajetória educacional formal e nos estímulos presentes ao redor.

Aí disso que eu lembro foram uns trinta, quarenta colegas meus para a noite. Para o turno da noite. Para poder trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Porque estudavam de manhã, né? Aí não dava para trabalhar. Ficava chato (LÚCIA, 21 anos).

O ensino formal e a família

Diante do quadro traçado que nos permitiu conhecer um pouco da vida de nossos sujeitos, acompanharemos agora um pouco da rotina deles e suas práticas escolares. Observaremos ainda, como fizemos com os seus pais, quais as disposições em relação à educação escolar permanecem de uma geração para outra. Tudo isso, resultado da preempção, ou seja, de uma percepção antecipada das propriedades relacionadas a bens que se deseja adquirir sobre o futuro, sobre as posições que parecem possíveis de serem ocupadas.

Enfim, poderemos ainda notar um enquadramento dos membros de classes populares em uma relação de um controle social exercido sobre as famílias, onde elas se esforçam para que os filhos se adequem as normas deste ensino formal. Uma relação entre indivíduos ou grupos que ocupam posições distintas no espaço social: “de um lado, os professores, membros das classes médias assalariadas; de outro, as famílias populares, caracterizadas por seu pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social” (THIN, 2006, p. 212).

João, quando jovem, acordava bem cedo para ajudar a mãe nos afazeres domésticos. Às setes horas da manhã já estava de pé e por volta do meio dia, ia para a escola Municipal Monsenhor José Cota. A instituição ficava próxima de sua residência, não havendo grandes dificuldades no deslocamento.

Em seu depoimento, não considerou o ensino que recebeu como de boa qualidade e das disciplinas, gostava muito de português e, como o próprio se referiu, “odiaava ciências”. No geral, afirma que “não era muito fã dos estudos”.

No que diz respeito à estrutura da escola, ela era limpa, nova e bem cuidada fisicamente. Entretanto, nem mesmo uma quadra para divertimento e prática de esportes pelos alunos existia no local. A única que construíram, foi mal feita e estava, há muito tempo, em situação de risco.

Quadra, quadra mesmo não tinha não. Quadra fizeram,mas caiu lá... Tá caindo. Não está usando mais (JOÃO, 18 anos).

João também ressalta que a escola Monsenhor José Cota e seu corpo de profissionais sempre buscou uma proximidade com a sua família, sinal de mudança dos tempos. Sua mãe, ao contrário do que ocorria em sua geração, ia sempre às reuniões escolares do filho, procurando se inteirar de seu desempenho.

Cobrava! Minha mãe cobrava! E se eu tirasse nota ruim entrava no 'coro' (JOÃO, 18 anos).

Em casa, fazia suas tarefas escolares apoiado, neste esforço, pelo irmão e seu pai, pois sua mãe era analfabeta. Assim, as práticas escolares de sua família voltadas à educação e a preocupação em relação à sua permanência e continuidade dos estudos existiram. Seus pais acreditavam que uma das formas para que ele viesse a ter uma vida mais confortável no futuro seria através do ensino. Contudo, havia ainda, como no caso dos pais depoentes, uma "fraqueza dos recursos culturais e escolares" que os progenitores poderiam mobilizar em suas relações com a escola para contribuírem com a escolaridade de seus filhos (THIN, 2006, BOURDIEU, op.cit; NOGUEIRA, op.cit.; LAHIRE, op.cit. e outros).

Queriam me ajudar. Queriam que eu aprendesse. Queria que eu "sesse" uma coisa melhor que eles. Quando eu falava que queria parar [de estudar] ela me corrigia. Falava que não ia deixar (JOÃO, 18 anos).

No caso de Ester, a sua rotina começava pela manhã. Ela, juntamente com a prima, tomavam café, assistiam desenhos e depois iam para a escola.

Ah, o que eu lembro... A parte que eu lembro é que eu acordava, assistia desenho. Eu e minha prima, a gente sempre assistia desenho primeiro. Tomava o café, assistia desenho, depois eu ia pra escola. (ESTER, 18 anos).

Estudou em várias escolas, desde a Escola Municipal Monsenhor José Cota, a mesma que João, nosso depoente anterior, frequentou, como outras instituições um pouco mais distantes de seu bairro, como a Escola Dom Benevides. Chegar a algumas delas não era tarefa fácil e exigia, muitas vezes, um longo trajeto a pé. Isto fazia com que a frequência nas aulas fosse prejudicada.

É. Por isso que tinha dia que eu nem ia né? Desânimo demais de descer e subir a pé (ESTER, 18 anos).

Os prédios normalmente eram pouco conservados, mas a estrutura física ainda comportava o funcionamento normal da escola. Preferia a antiga instituição, pouco conservada, em detrimento à nova, após a reforma. Uma questão de afeto com o local.

Ah, quando eu estudei no Monsenhor José Cota a escola era velha né? Agora ela passou por uma reforma, que até eu num gostei não. Preferia quando era velha. Tinha mais espaço. Acho que costume né? Mas hoje passou por uma reforma, bem mais organizado. Mas eu estudei lá no começo desse ano de novo e não gostei da reforma não. Pra mim, eu preferia ela acabada do jeito que ela estava. Agora eu não estou olhando mais a escola, mais o estudo. Preferia ela do jeito que ela estava. A Dom Oscar também está bem acabadinha. Tem pouco espaço. Eu acho que o espaço daqui não é o suficiente. O CEMPA também, que eu estudei. O local assim já foi bastante grande, só que hoje eles deram um lugar pro CVT. As duas partes do SENAI era do CEMPA. O CVT fazia parte do CEMPA. Onde é a odontologia, ali, fazia parte do CEMPA. Onde hoje vai ser, eles tão construindo o ginásio poliesportivo também era do CEMPA, entendeu? (ESTER, 18 anos).

Quanto aos materiais e às merendas que a instituição recebia, também reflexo dos investimentos governamentais do período, tudo era razoavelmente bom. Comparando sua infância com seus estudos como adolescente, podemos notar a seguinte situação.

Ou, não estou estudando esse ano não, mas eu ouvi reclamações de que materiais estão... Não estão recebendo mais recurso de materiais. Antigamente, eu lembro que a gente podia pegar caderno, lápis. A gente pegava sem faltar. Até mochila eles davam pra gente! Hoje, hoje não está assim mais não. Hoje é difícil você conseguir um lápis. Mas... Agora já, a merenda, melhorou! A merenda melhorou muito. Antigamente, eu lembro que a gente comia era macarrão seco, ou então arroz com feijão. Agora a gente come... A gente tem um cardápio, toda semana, e tem verduras, carnes, tudo né? Bastante coisa (ESTER, 18 anos).

Em relação às matérias estudadas, gostava de parte delas, com exceção de física, química e matemática. Ester era considerada pelos professores uma boa aluna. Admira, hoje, refletindo sobre o seu passado, aqueles que lhe cobravam mais e eram mais exigentes.

Eu nunca reclamo de professor não. Já reclamei. Tipo assim, quando eu era mais nova eu reclamava sim, mas aí era diferente a cabeça. Era outra. Aí eu pensava assim: Ah, professor é muito rígido, que isso, que aquilo... Mas eu penso que quanto mais rígido melhor o professor é, pra mim! Pelo meu ponto de vista. Mas muitos não gostam. Muitos gostam de professor que não passa nada. Eu já gosto de professor mais rígido, que passa dever, que ensina. Professor rígido. Pra mim, isso é que é professor. Não é aquele que deixa correr solto não. Aí eu tenho mais afinidade com o professor... Dentro da escola, eu tenho mais afinidade com o professor do que com alunos. Eu converso mais com os professores do que com os alunos. Sempre tenho mais amizade com eles (ESTER, 18 anos).

Entre as escolas que estudou, como no caso anterior, a maioria buscava uma aproximação com os pais. Dona Maria, sua mãe, procurava estar sempre presente em todas as reuniões. Só depois que ela foi ficando mais velha é que esta constância foi se escasseando.

Quanto às práticas escolares no meio doméstico, sua mãe também se fazia presente buscando auxiliar nas tarefas de casa. Corroborando com as reflexões bourdieusinas, as limitações em seu nível de instrução acabavam se constituindo em uma barreira para o ensino. Contudo, o envolvimento se dava em ações diárias de vigilância e controle que não exigia grande conhecimento das disciplinas, como “olhar o caderno”, acompanhar no momento dos deveres, participar das reuniões de pais, entre outros.

Ela me ensinava os deveres de casa, olhava os cadernos se estavam os deveres todos em dia. Ela... Quando tinha reunião e la sempre ia, não faltava (ESTER, 18 anos).

Em relação às estratégias de estudos traçadas por sua família, outra pessoa a lhe auxiliar era sua madrinha, que também tinha muitas limitações. Nestes afazeres, Ester não tinha um tempo específico ou um local para o desempenho destas atividades. Sua mãe e sua madrinha deixavam a seu critério as escolhas.

Eu sempre fazia no horário que me dava na cabeça. Eu nunca tive... Eu sempre assim, depois que eu vim para cá não né? Porque eu já vim mais velha né? Aí não tinha tanto assim essa pegação... Mas eu sempre mesma fiz meus horários. A hora que eu via que dava eu fazia. Mas eu sempre tirava um tempinho (ESTER, 18 anos).

Contudo, caso Ester não cumprisse satisfatoriamente suas obrigações escolares, era punida tanto pela mãe quanto pela madrinha. O incentivo em casa, mesmo com as limitações e com os distanciamentos da família do *capital cultural* dominante, talvez tenham sido a chave para Ester cursar até o segundo ano do ensino médio.

Antigamente me botava de castigo, né? Cortava das coisas, ou então... Mas, minha mãe foi mais de me bater. Antes... Ela me batia demais! Até de mangueira até. A madrinha, ela já me botava de castigo. Aí eu levava ferro dos dois lados, porque eu morava na casa de minha vó, na casa da minha vó tinha minha madrinha, minha mãe. Aí eu apanhava do lado da minha mãe e ficava de castigo do lado da minha madrinha. Aí eu levava ferro dos dois lados! Mas eu nunca fui de tirar nota ruim não (ESTER, 18 anos).

Por fim, temos o caso de Lúcia. Tendo estudado em vários lugares, tinha hábitos parecidos com os de suas irmãs. No entanto, nunca teve dificuldades de acessibilidade à área escolar. Tomando como exemplo a rotina da escola onde frequentou por mais tempo, a Dom Benevides, observemos um pouco do seu dia a dia e práticas.

Acordava, tomava café, arrumava. Ia para a escola. Voltava, almoçava, fazia tarefa, né? Quando tinha alguma tarefa... Que na escola às vezes tinha, eu voltava para a escola (LÚCIA, 21 anos).

Da instituição de ensino, ela sempre gostou. Sempre foi, segundo suas palavras, a menina que sentava na frente e gostava de estudar. Menciona ainda que até hoje seus antigos professores, considerados por ela como bons profissionais, se lembram dela.

Segundo seu depoimento, a escola Dom Benevides buscava sempre uma proximidade com os pais dos alunos. Embora sua mãe tenha sido sempre presente às convocações dos professores e da direção, a distância entre o *capital cultural* da escola e das famílias, além do contexto social distinto, levava à ausência da maioria dos progenitores.

Chamava, mas na maioria das vezes os pais nunca que apareciam (LÚCIA, 21 anos).

Sua mãe, mesmo diante do bom comportamento de Lúcia, estava sempre fiscalizando suas notas e cadernos, e isto foi outro fator que a ajudou a atingir a escolaridade que tem atualmente. No entanto, auxiliá-la nas tarefas não era possível, pois sua mãe trabalhava o dia todo, sobrando-lhe pouco tempo para tal. Lúcia contava, então, com o auxílio da irmã mais velha, que a apoiava. Suas tarefas de casa eram feitas, rigorosamente, depois que chegava da escola.

Outra atividade que fazia parte de seu cotidiano era a frequência a alguns grupos de jovens da Igreja Católica, um importante diferencial. Incentivada por sua mãe, ela e as irmãs sempre iam juntas. Nestes grupos, elas receberam um importante estímulo em relação à trajetória escolar. Estes se faziam presentes inclusive em suas dificuldades escolares, orientando-as e auxiliando-as. Até aulas eram dadas, como forma de apoio aos seus membros.

Frequentava. Elas [as irmãs] me levavam, né? Onde estava uma estava as outras duas. Aí, quando a gente morava no Centro a gente ia no [grupo de jovens] do centro. Depois que mudou para cá, frequentava o daqui (LÚCIA, 21 anos)

4.4) As mudanças e as manutenções na exclusão

Dona Maria, observando o ensino de sua época e do período em que sua filha cursou a escola, acredita ter tido muitos avanços. Considera o nível dos alunos melhor e uma maior complexidade dos conteúdos. Também enfatiza que o material distribuído para os discentes é melhor e em maior quantidade.

Bastante. Mudou. Ficou um pouco mais difícil. Bom, eu vou falar a verdade: Eu sempre fui boa para ler. A primeira coisa que eu aprendi foi a escrever e a ler. Só na matemática que eu não sou boa. Mas, é... A importância de hoje... É mais difícil... Não tinha... Mais puxado. Mais livros (Dona Maria, 55 anos).

Senhor José destaca ser o ensino hoje bem mais acessível para a grande maioria dos jovens e com maiores recursos que outrora.

Hoje, pra mim é... Hoje está tendo muito esclarecimento, né?... Hoje tem tudo lá nas mãos, tem a merenda muito boa, hoje tem tudo. Antes a pessoa andava a pé. Hoje tem carro pra transportar os alunos. Hoje tem segurança nos grupos. Não existia segurança nos grupos, não (JOSÉ, 62 anos).

No entanto, mesmo perante maiores investimentos e maior acessibilidade ao ensino durante a década de 1990 (em relação a de 1970), notamos que, ao contrário do que o senso comum prega, o acesso ainda era restrito a maiores posições sociais. O processo de escolarização, mesmo com os esforços das famílias ouvidas, acabava sendo basicamente atrelado ao contexto social de partida. O ensino dual presente nas políticas públicas brasileiras contribuiu ainda mais para este reforço estratificante.

A educação logocêntrica, ao longo do século XX, considerava os indivíduos e as famílias como se fossem umas. Cobrava ainda um modelo de aprendizado praticamente análogo a todo o território nacional, levando pouco em conta os distanciamentos culturais das pessoas e seus níveis de proximidades com o *capital cultural* dominante.

Nesta conjuntura, é importante nos atentarmos à responsabilidade pelo outro, pessoas aqui consideradas como não participantes do grupo cultural e social dominante. A educação acabou por sufocar, na geração de nossos depoentes, seus rostos e suas particularidades.

A escola se distanciava da busca de um maior conhecer e compreender em relação às camadas sociais de baixa renda, suas satisfações, suas necessidades e suas culturas. Somos indivíduos que procuramos nos estabelecer a partir de uma comunidade que elenca valores e ações que devemos seguir e determina nossa subjetividade.

A incompreensão foi e ainda é um perigoso obstáculo encontrado quando pontos divergentes entre duas pessoas se deparam. Ela se torna pior se o outro for oprimido por diferentes meios de coação³⁵ e se sentir ameaçado. As partes ainda não abriram mão de suas verdades “absolutas” reconhecendo as demais culturas como interlocutoras, valorizando suas tradições e não se impondo violentamente. Afinal, agressão não se manifesta apenas na forma de violência física, embora estejamos acostumados a esta qualificação, mas também na opressão no campo das ideias.

A educação plural se pauta no respeito às diferenças, mesmo que isto implique no esquecimento do ser. Os estabelecimentos de ensino estão ainda distantes de desafiar o modelo de “monólogo científico”, cuja espinha dorsal se baseia em uma dosagem de um abuso do saber e de certo autoritarismo. Nenhuma particularidade se confunde com a totalidade.

A educação, portanto, não conseguiu irromper com as imposições de pretensões pautadas em interesses socioeconômicos presentes no sistema educacional brasileiro pertencente ao nosso recorte temporal, nas quais o ensino regular se convencionou por tanto tempo. Manifestações estas em que as elites acabam por induzir e que geram, a elas, vantagens estratégicas ao imporem sua visão do que é correto e ideal a se aprender e conhecer. No contexto histórico educacional brasileiro, sob a égide do “mito do dom”, aqueles que impetraram os títulos de menor valor, como nossos depoentes, começavam a se desenganar com as promessas de melhores condições derivadas do sistema de ensino³⁶.

Neste contexto de expansão educacional, as elites investiam cada vez mais tempo e dinheiro na instrução de seus filhos como forma de manutenção de seus conhecimentos “raros” e, com isso, de destaque social. E, muitas vezes, o sujeito que impetrava um diploma de mais valor não tinha, por conseguinte, um bom *capital social* que favorecesse a sua utilização. As camadas populares deixam-se levar a um “jogo” proposto pelas classes dominantes, muitas vezes sob a

³⁵ Como vimos com Bourdieu, a escola utilizava e ainda utiliza diversos meios de coação para impor o que considera “bom”. Um exemplo comum de um destes meios é a nota dada pelo docente.

³⁶ Sistema esse, que seria para Bourdieu e Passeron (2008) a forma institucionalizada do “trabalho pedagógico”. Seria formado por um corpo de agentes selecionados para homogeneizarem e transmitirem, a partir de exercícios repetidores, as relações simbólicas consideradas legítimas

roupagem da ciência, em que a última principiava seu percurso na dianteira e o percorria com todas as vantagens. As pessoas com mais altos níveis de *capitais* objetivavam convencer as demais que tais proficiências não passavam de “dons naturais” ou de seus esforços próprios, sendo os desfavorecidos desta competição despreparados ou preguiçosos (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Assim nossos depoentes, independentemente das gerações das quais fizeram parte, acabaram por desistir de investir maiores alentos de tempo e dinheiro em uma trajetória com pouco retorno financeiro e social. Sem expectativas de um futuro melhor e desprovidos de recursos econômicos e materiais, as gerações acabaram tomando uma decisão unívoca: trabalharem e deixarem de lado os estudos. Diante dos obstáculos impostos pelas dificuldades, o estudo acabou ficando em segundo plano.

Senhor José nos lembra que, com o passar dos anos, ele precisou se dedicar cada vez mais ao trabalho. Cuidar de sua numerosa família em determinada faixa etária se tornou uma obrigação dentro do lar

Meu pai ganhava um salário bom, trabalhava na central do Brasil, mas era muita gente, eram treze dentro de uma casa. Aí nós que era mais velho tinha que trabalhar pra ajudar a criar os mais novos. Aí eu fiquei só no terceiro ano mesmo. E graças a Deus, o terceiro ano que eu tenho vale por segunda série hoje... Por que... Eu tenho inteligência, né? (JOSÉ, 62 anos).

João, como o pai, com 14 anos já trabalhava como servente de pedreiro. O incentivo ao trabalho partiu do próprio lar. Seu irmão, que já desempenhava tal atividade, o convidou para participar. Precisando ajudar em casa, ele aceitou o convite. Como já estava atrasado em relação aos amigos, já que, com 15 anos, ainda cursava a quinta série (hoje sexto ano), acabou desistindo dos estudos. Uma ruptura na trajetória escolar que Lahire (2008) destaca em sua obra, além de um fator de desvantagem contextual que Bourdieu enfatiza e relaciona à preempção e ao *habitus*.

Porque eu tive que ajudar minha mãe dentro de casa. Porque ela estava desempregada e eu tive que começar a trabalhar. Então o que influenciou no abandono do estudo foi mais o, o aperto mesmo, né? (JOÃO, 18 anos).

Dona Maria segue a regra, juntamente com sua filha. Aos 13 anos começou a trabalhar. Seu primeiro emprego foi em Cláudio Manuel, um dos distritos de Mariana. Sua primeira atividade, assim como a de muitos amigos de escola e da vizinhança, foi cuidar de crianças (como babá).

Neste contexto, Dona Maria não se arrepende de ter parado de estudar. Ela enfatiza que não havia saída, haja vista que, onde morava, não havia escola compatível com a série que teria alcançado.

Quanto lá... Eu não me arrependo não, porque não tinha como estudar. Agora aqui. Como eu vim para cá mais nova também, eu era para ter estudado. Já era para ter formado, há muito tempo. Disso eu me arrependo (Dona Maria, 55 anos).

Ester acabou deixando os estudos por causa de sua gravidez. Já mais velha, começou a perder o interesse pela atividade, algo de que muito se arrepende.

Então, antes minha rotina era mais escola de manhã. Estudava de manhã, e ia pra farra. A noite inteira ficava na farra. Tinha dia que nem aguentava estudar direito. Ficava até cochilando na escola. Mas hoje mudou muito. Hoje eu não estou estudando, tive que parar, mas tenho uma rotina diferente. Eu fico em casa. Tem dia que eu vou para igreja, tem dia que eu fico em casa, assisto minhas novelas, ou então... (ESTER, 18 anos).

Dona Inês também, desde nova, sempre auxiliou seus pais. Desempenhava uma função árdua aos 13 anos: a de carregar lenha para vender. Contudo, não se arrepende já que, como Dona Maria, foi uma necessidade.

A gente... Era uma época assim, a gente ia pra escola, passava muita fome, e meu pai não ligava pra nós. Aí a gente, minha mãe buscava lenha pra vender, pegava pedras brancas pra encher aqueles caminhão de caçamba pra vender (INÊS, 58 anos).

Já Lúcia, como a mãe, começou a procurar emprego desde tenra idade. Embora tenha conseguido terminar o ensino médio, dividia sua rotina entre o aprender e o labor. Iniciou a carreira como balconista para ajudar no lar, o que, segundo ela, atrapalhou um pouco os estudos. Posteriormente, no terceiro ano, os problemas financeiros ficaram ainda mais difíceis, impedindo a ida à universidade.

Quando eu comecei a trabalhar eu estudava, mas já estudava à noite. Mas, mesmo assim, tinha um pouco de dificuldade por causa do horário e tal (LÚCIA, 21 anos).

Outro fator de análoga importância que decorre destes distanciamentos de discursos é a indisciplina em sala de aula. Nas décadas anteriores, a violência física cerceava qualquer manifestação e impunha o ponto de vista científico. Todavia, com as novas leis de proteção à criança e ao adolescente e com um ensino mais voltado ao diálogo, problemas começaram a surgir.

João, por exemplo, cita uma situação oposta à época de seu pai. A escola frequentada por este usava de coerção e violência física. Já nos anos 1990, não. Os alunos tinham mais autonomia e quem comandava a turma eram eles, não permitindo ao docente dar aulas.

Eram [os professores]... Bons eles eram. Os alunos que eram maus. E eles não davam muito conta da situação não! (JOÃO, 18 anos).

Ester reflete ainda que os estudantes tinham um grande desinteresse pelos conteúdos e pelas aulas. E, por mais que o professor se esforçasse, os discentes resistiam em aprender.

Hoje, eu vejo que o desinteresse mesmo é dos alunos, não dos professores. Porque hoje tem meios de todo mundo estudar. Só não estuda quem não quer. Que eu acho é isso (ESTER, 18 anos).

Dona Inês, falando da sua experiência como aluna da Educação de Jovens e Adultos, conta um caso de tráfico de drogas dentro do estabelecimento de ensino. Nesta situação que descreve, ela, grávida, acabou ajudando um aluno a fugir da polícia. Contudo, avisou que seria a última vez, cobrando posteriormente uma responsabilidade da escola.

Eles não brigavam comigo e arrumavam o meio deles lá, pra ajudar que eles convivessem melhor com os professores e a diretora, sem precisar chamar a atenção todo dia. Igual um dia lá que precisou chamar a polícia. Ele chegou lá perto de mim correndo: 'tia, tia, me ajuda'. E eu perguntei o que foi. Por que ele estava fazendo? E ele falou: 'ah, eu fui correr o risco de trazer umas coisas aí pra vender e...' Aí eu corri com ele pra dentro da sala e era só eu que ajudava o menino. E a porta sempre ficava aberta e eu ficava mais por ali pra não entrar pra dentro da sala. E ele entrou e mais uns quatro... E estavam lá os homens dentro da sala, entregando. Aí a diretora chamou e eles estavam entregando debaixo da escada. E eles pegaram porque estavam entregando debaixo da

escada. Aí eu corri lá, falei: ‘gente joga isso fora, o pessoal tá vindo aí. Vocês vão pra cadeia dar desgosto a seus pais’. Aí ele jogou um bocado pro lado de lá e empurrou a janela. Foi saindo e quando a polícia chegou não tinha mais (INÊS, 58 anos).

Por fim, Lúcia reitera as frases da mãe, dizendo um pouco a respeito da escola onde estudou.

O povo falava: ‘era bagunçado, era ruim de estudar’. Até porque a maioria não ia para estudar. Ia para brincar. Ia para comer. Então, não faziam nada na sala. Aí todo dia tinha uma briga, tinha uma advertência, tinha uma reclamação. Entendeu? E atrapalhava... Acabava atrapalhando os outros alunos. (LÚCIA, 21 anos).

Considerações finais

A relação família-escola é, como enfatizamos anteriormente, tema em destaque nas mais atualizadas discussões sobre o alcance do sucesso dos alunos no processo de ensino. A falta de participação da família no contexto escolar já foi debatida nos mais distintos meios acadêmicos, além de ter sido analisada por diversos pesquisadores consagrados nas mais diversas áreas sendo ainda, pano de fundo para muitos pontos importantes mencionados pela LDB. No entanto, existem incontáveis fatores históricos e sociológicos que perpassam este mote. Almejamos em nossa pesquisa encontrar algumas respostas sobre o assunto, buscando analisar as práticas familiares voltadas para a educação em duas gerações de famílias de camadas populares da cidade de Mariana – MG.

No capítulo primeiro, foi apresentada a construção metodológica da pesquisa para que o leitor pudesse perceber qual a trajetória da construção e análise do objeto de pesquisa. Empregamos para tal finalidade, a metodologia da história oral temática. Buscando a fidedignidade do que foi dito e a honestidade nas discussões conceituais, utilizamos nomeadamente obras de pesquisadores experientes como Verena Alberti (1989 e 2005) entre outros. Nesta etapa, ainda procuramos compreender melhor alguns conceitos sobre memória para que pudéssemos “ouvir” de maneira “mais clara” José, João, Maria, Ester, Inês e Lúcia.

A escuta, mencionada acima, sempre está pautada no amálgama entre indivíduo (no nosso caso os depoentes) e a sociedade no qual este está inserido (história, cultura, etc), como afirmou Halbwachs (1990). No capítulo 2, através da leitura de autores como Mézaros (2008), Freitag (1980), Saviani (2007), Magaldi (2003), foi feito este breve adentro contextualizante. Nesta

etapa, buscamos identificar o modelo de educação excludente presente no Brasil durante o período militar e seus reflexos na contemporaneidade. O governo militar no Brasil foi marcado pelo modelo de educação excludente, tradicional e desfocada da conscientização política do sujeito. Assim como na década de 90 o ensino estava amplamente voltado para o mercado de trabalho e pouco preocupado com a emancipação e inclusão social dos estudantes de camadas populares.

Notamos no contexto analisado (no transcorrer das gerações ouvidas) que apesar da ampliação do acesso às escolas, que tornavam-se cada vez mais essenciais ao ingresso no mercado de trabalho, pouco foi feito para que as camadas populares tivessem acesso e condições de permanência na escola. As transformações política ocorridas nas últimas 4 décadas também foram acompanhadas de diversas mudanças nas estruturas familiares destacadas pelos supracitados pesquisadores e confirmadas na coleta de nossos depoimentos: um aumento do número de divórcios, a ampliação do papel da mulher dentro do lar e no mercado de trabalho, a redução da taxa de natalidade, etc. Esse contexto de profundas transformações marcou a vida de pais e filhos depoentes em nossa pesquisa, as famílias dos mais jovens dificilmente tinham a presença do pai em casa (famílias matrifocais) e viviam em contexto de escassez. Contudo, a educação escolar esteve presente durante a vida desses depoentes.

Conforme observado em nosso terceiro capítulo, embora tenha havido uma ampliação das vagas e do acesso ao ensino, as dificuldades de ascensão através da educação formal e seus percalços se diferiam de uma camada social para outra. Assim, através das entrevistas feitas e da literatura pesquisada, pode-se observar que o envolvimento entre a família e a escola era variável e dependente de inúmeros fatores. Estes tinham como origem o capital cultural, social e econômico de que a família dispunha e que eram transmitidos geracionalmente. Como consequência, as estratégias e os arranjos cotidianos traçados por elas, para salvaguardar a trajetória escolar das crianças e jovens, variavam, vinculando-se às suas condições na estratificação social, às regras de cada uma e às experiências vivenciadas pelo grupo em relação à escola. Tendo em vista que as barreiras encontradas nesta pesquisa são parte de uma realidade brasileira, os resultados não poderiam apresentar grande discrepância do contexto nacional.

Nossos depoentes trouxeram parte de suas vidas para a pesquisa. Com riqueza de detalhes nos contaram sobre a infância e o período em que frequentaram a escola. A partir dos depoimentos observou-se que houve investimento das famílias nos seus estudos, porém a sua

continuidade era (como ainda o é) um grande desafio a ser vencido. Embora alguns tenham conseguido alcançar melhores resultados em relação a outros, a lógica da necessidade financeira, somada a uma política educacional distante da maior parte da realidade dos brasileiros, se impôs, impedindo melhores resultados. Alguns sonhos, com isso, se frustraram.

Senhor José, por exemplo, ainda almeja o retorno do filho à escola. Contudo, mesmo nesta expectativa, não tem grandes ambições para ele. Gostaria que fosse para o Exército, em Belo Horizonte, seguir a carreira de soldado.

Dona Maria também tem seus sonhos em relação à vida estudantil da filha. Ester, mesmo tendo interrompido seus estudos, almeja frequentar uma universidade. O curso de História é sua opção principal, mas confessa que também pensa em Pedagogia. A influência de alguns amigos e parentes que fizeram o curso superior contribuíram nesta tomada de decisão. Contudo, não se sabe suas reais condições para tal.

Dona Inês não é exceção. Mesmo mais velha, retornou à Educação de Jovens e Adultos, cursando até o segundo ano do nível médio. Um exemplo de dedicação que, certamente, quebrou barreiras dentro de casa e trouxe contribuições subjetivas nas trajetórias de suas filhas.

Apesar das enormes dificuldades apontadas por ela, almeja a continuidade do ensino para aquelas que ainda não graduaram, algo também aspirado por Lucía. Quando questionada se queria seguir a trajetória de sua irmã que atingiu o nível superior ou a carreira técnica de seu primo ela responde afirmativamente.

A escola esteve, assim, cada vez mais presente na vida de nossos depoentes com o passar das gerações e com as mudanças nas políticas educacionais. No entanto, famílias não se constituem como uma estrutura monolítica. Ao longo das últimas décadas, ambas as instituições, família e escola, refletiram tantas mudanças da sociedade, que uma gama de alternativas e propostas foram engendradas e inseridas no ensino. Isso acabou se reproduzindo em uma grande teia de ideias, métodos pedagógicos e projetos que não necessariamente compartilhavam de uma teoria adequada para as duas instituições.

As diferenças de socialização e práticas vivenciadas por cada uma das duas gerações influenciaram na forma de investimento e na escolarização dos filhos. Nesse contexto, observou-se que a escola ainda não estava preparada para respeitar as diferenças, desafiando o modelo de “monólogo científico”, cuja espinha dorsal se baseava em uma dosagem de abuso do saber e de certo autoritarismo. Pouco avanço houve, já que a instituição escolar não se preparou para ouvir a

“linguagem” das camadas populares, que se tornavam presentes em seus quadros, fazendo-se necessário uma tomada de consciência em relação às suas características.

Observava-se assim, a imensa distância entre a realidade acadêmica e a doméstica na sociedade brasileira, o que acabou desembocando em um sistema educacional incompleto e desigual. Com isso, a chamada crise da escola ganhou fôlego ante um sistema que exigia, dos lares de baixa renda, uma educação sólida, comprometida e eficaz, quando na verdade nem sempre estas famílias eram munidas de arcabouço cultural para fornecer essa educação.

Enfim, resta-nos acreditar que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos. E, sintetizando nossa análise, ressaltamos a frase que colocamos como epígrafe do capítulo 4:

Eu acho que isso não depende dos professores não. Não só dos professores. Depende do aluno. Agora tem muitos alunos que reclamam: ‘Ah, a escola está bagunçada. A escola é isso. A sala...’ Mas eu acho que depende de você. Se você não quiser fazer bagunça você não faz. Se você quiser prestar atenção, você presta. Não tem... Não existe isso. Depende mais de você (ESTER, 18 anos).

Nela, a depoente Ester nos mostra a força do discurso meritocrático em todos os âmbitos. Enfatiza que a culpa pelo fracasso dos alunos não é contextual e o sucesso depende do interesse e boa vontade de cada um. A seu ver, só não estuda quem não quer. Por fim, através da discussão teórica sobre o tema e das falas de nossos depoentes percebemos, de modo geral, um considerável anseio por parte das famílias em se conquistar melhores níveis educacionais. Ao ouvir nossos depoentes percebemos ainda a aspiração por escolas que tivessem uma postura com melhores níveis de comprometimento com o ensino de qualidade e capazes de garantir para eles melhores condições para competir no mercado.

Assim, por mais que as práticas escolares de algumas famílias com baixo poder aquisitivo tenham levado a algum sucesso, estes foram limitados e inferiores em relação às camadas mais privilegiadas. Ciclo difícil de romper...

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas: CPDOC, 1989.

_____. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

AZZI, D. ; BOCK, R. B. ; CROSO, C. S. . *Banco Mundial em Foco*. São Paulo: Ação Educativa; ActionAid Brasil, 2005 (Dossiê).

BEISEGEL, Celso de Ruy. *Estado e educação popular: Um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Líber, 2004.

BORGES, Nilson. A doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, J. (org.). *O Brasil republicano: O Tempo da Ditadura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994

_____. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1998.

_____; PASSERON, Jean-Calude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2008.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

BRANDAO, Zaia. Família e escola Na constituição da subjetividade. In: Solange Jobim e Souza. (Org.). *Mosaico. Imagens do Conhecimento*. 1a ed. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000, v. , p. 96-101.

BRASIL. *Lei 10836, de 09 de janeiro de 2004*. Programa Bolsa Família

CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989

COMISIÓN ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL/OREALC, 1992.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Maria Cristina. *Sociologia: introdução a ciência da educação*. São Paulo: Moderna, 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Elaine; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cinthya. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAGNINO, E. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DIOGO, Ana Matias. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação*, n. 1. 2010

_____. Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Revista Interações*, n. 2, p.p. 87-112, 2006

_____. Estratégias de famílias e escolas Sociologia. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 425-442.

FALCON, F. História e Poder. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo Perspec*, v.14, n. 2, p.44-50, jun. 2000.

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: Jorge Ferreira; Lucília de Almeida Neves Delgado. (Org). *O Brasil republicano: o tempo da ditadura*. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

HAAS, C. . A história oral como itinerário de pesquisa na Educação Especial: a aceitação do outro como legítimo outro. In: *IX Anped Sul - Seminário de pesquisa em Educação na Região Sul*, 29 de julho a 1 de agosto de 2012, Caxias, RS.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

LAHIRE, Bernard. Infancia y Adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. In: *Revista de Antropología Social*, 16, p. 21-38, 2007. <disponível em <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/1131558x/articulos/RASO0707110021A.PDF>> acesso em 21 de jun 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; & MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10(Edição Especial), p.p. 37-45, 2007.

LOURO, G. L. *A História (oral) da Educação: algumas reflexões*. In: Aberto, Brasília, v. IX, n.47, p. 21-28, 1990.

LOVATTO, Angélica. A utopia nacionalista de Hélio Jaguaribe. *Lutas Sociais* (PUCSP), São Paulo, v. 03, p.p. 59-88, 1997.

MAGALDI, Ana Maria B. de Mello. *Do lar como escola da nação: a família nos debates educacionais dos anos 1920/1930*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira, 2002, Natal. CD-ROOM.

_____. *A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920 -1930*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 5, p. 213-231, 2003.

MARINHO, C. M.. De Deus à Diferença: trajetória das matrizes filosóficas na educação brasileira. *Revista Filosofia e Educação* (Unicamp), Campinas, v. 4, p.p. 201-231, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MÉZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social* (Lisboa). Lisboa - Portugal, v. 40, n. 176, p.p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ORTIZ, Renato (org). O campo científico. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2004.

PEREIRA, D. F. F. ; PEREIRA, E. T. . Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line*, n.40, p.p.72-89, 2010

RICCI, Rudá. Vinte Anos de Educação Básica. In: *Revista Ibero-americana*. Número 31. Janeiro/Abril de 2003.

SAMUEL, R. *Desprofissionalizarla historia*. In: Debats, Valencia, n.10, p.70, dic. 1984

SARACENO,C.; NALDINI, M. *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 2003.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

SILVA JR, João dos Reis. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política do Governo FHC: O caso do Ensino Médio*. Educação & Sociedade (Impresso), Campinas/SP, v. 23, n.80, p. 203-234, 2002.

SINGLY, François de. *Sociologia da Família Contemporânea*. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SZYMANSKI, H.. Ser Criança: um momento do ser humano. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A. F.. (Org.). *Família: Redes, Laços e Políticas Públicas. Família: Redes, Laços e Políticas Públicas*. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da PUCSP, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e Desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.p. 71-92.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e Gestão da Educação Básica. In: IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/RN. Natal: 09 de novembro de 2006.

VITALE, M. A. F.. avós: novas e velhas figuras da família contemporânea. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A. F.. (Org.). *Família: Redes, Laços e Políticas Públicas. Família: Redes, Laços e Políticas Públicas*. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da PUCSP, 2003.

ANEXO 1

HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

HISTÓRIA TEMÁTICA

Giovani Barbosa Prado

Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim

I – CONHECENDO A FAMÍLIA

1 – O(a) senhor(a) poderia nos dizer o seu nome completo? (Não será divulgado).

2 – Como o(a) senhor(a) prefere ser chamado(a)? (Não será divulgado).

3 – Onde e quando a senhor(a) nasceu?

4 – Quando o(a) senhor(a) veio morar no bairro Cabanas?

5 – O (a) senhor(a) estudou até que série/ano?

6 – Qual é a sua profissão?

7- por que escolheu essa profissão?

8 - Quem mais lhe influenciou a escolher a sua profissão?

9 – É casado(a)? Qual o grau de escolarização de sua esposa (marido) ou companheiro(a)

10 – Tem filhos? Qual é a idade deles?

11 – Mais alguém mora no domicílio?

12 – Quantos trabalham no domicílio?

13 – Qual é a renda familiar da casa?

- a) Até 1 salário mínimo (R\$ 620, 00).
- b) Mais de 1 a 3 salários mínimos (R\$ 620, 00 a R\$ 1860,00).
- c) Mais de 3 três a 5 salários mínimos (R\$ 1860,00 a R\$ 3100,00).
- d) Mais de 5 a 7 salários mínimos (R\$ 3100,00 a R\$ 4340,00).
- e) Mais de 7 a 10 salários mínimos (R\$ 4340,00 a R\$ 6200,00).
- f) Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 6200,00).

14 – Qual é o nome de sua mãe? (não será divulgado).

15 – Qual era (é) a profissão dela?

16 – Qual é o grau de escolarização dela?

17 – Qual é o nome do seu pai? (não será divulgado).

18 – Qual era (é) a profissão dele?

19 – Qual é o grau de escolarização dele?

20 – O(a) senhor(a) tem irmãos? Quantos? (nomes não serão divulgados).

21 – Qual o grau de escolarização deles?

22 – Qual é a profissão deles?

23 – O(a) senhor(a) tem avôs ou avós? Quais são (eram) os seus nomes? (não será divulgado).

24 – Eles participaram da criação do(a) senhor(a)?

25 – Quais eram as profissões deles?

26 – Qual o grau de escolarização deles?

27 – Há alguém na família que tenha freqüentado algum curso técnico ou a universidade? (Se houver, essa pessoa lhe influenciou ou influenciou na trajetória escolar de/ou profissional?)

II – A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA DO PROTAGONISTA

1 – Conte-nos um pouco sobre sua infância e adolescência. Onde sua família morava?

2 – Qual era a rotina em sua casa? De seus irmãos, de seus pais?

3 – Quem eram seus vizinhos? Quais eram as profissões deles?

4 – Conte um pouco sobre sua proximidade com eles? Com os filhos deles?

5 — Com quem o(a) senhor(a) tinha mais proximidade? Algum tio, vizinho ou primo, por exemplo, freqüentavam muito a sua casa?

6 – O(a) senhor(a) queria seguir a profissão de algum dos seus pais ou de alguém próximo?

7 – O(a) senhor(a) tinha alguma pessoa que era um modelo que gostaria de se parecer quando se tornasse adulto?

8 – O(a) senhor(a) freqüentava algum clube, igreja ou associação quando era jovem? Jogava futebol em algum time?

9 – Esses grupos influenciavam o(a) senhor(a) a continuar seus estudos ou na escolha profissional?

10 – Conte-nos um pouco das atividades atuais das pessoas que freqüentaram esses espaços? O que essas pessoas fazem hoje?

11 – Onde o(a) senhor(a) estudava?

12 – A escola era próxima de sua casa? Era fácil chegar até ela?

13 – Com quantos anos começou a trabalhar? Ainda frequentava a escola?

14 – As pessoas que moravam próximas ao(a) senhor(a) e que tinham a mesma idade que a sua freqüentavam as aulas?

15 – Os jovens da vizinhança trabalhavam? O(a) senhor(a) se recorda de algumas dessas profissões?

16 – Você gostava da escola?

17 – Você gostava de estudar?

18 – Conte um pouco sobre seus professores? Eles eram bons professores?

19 – Como era sua escola?

20 – A escola buscava proximidade e se interessava pela participação de sua família em suas atividades?

21 – Eles tinham um contato próximo com a escola? Procuravam saber as atividades que estavam sendo desenvolvidas e o comportamento dos filhos?

22 – Seus pais auxiliavam nas atividades escolares? Como?

23 – Eles cobravam empenho nestas atividades?

24 – Porque eles o(a) colocaram na escola?

25 – O que eles faziam para estimular o(a) senhor(a) a continuar estudando?

26 – Quem ajudava nos deveres de casa?

27 – Havia um horário e um local para fazer os deveres?

28 – Se as notas do(a) senhor(a) não estivessem boas, qual era a reação de seus pais ?

III – O ABANDONO DO ENSINO

1 – Porque o(a) senhor(a) parou de estudar?

2 – Quem o influenciou no abandono dos estudos?

3 – O(a) senhor(a) se arrepende?

4 – Quando o(a) senhor(a) começou a trabalhar?

5 – Como foi que o(a) senhor(a) conseguiu o emprego?

6 – Onde mais o(a) senhor(a) trabalhou?

7 – O(a) senhor(a) pretende continuar a estudar futuramente?

IV – OS FILHOS (CASO TENHAM)

1 – Seus filhos estão (ou estiveram) na escola? Em que série? (notar se a pessoa sabe, ao menos, o estágio escolar que a criança se encontra).

2 – Conte-nos um pouco da rotina de seus filhos. Eles têm (tinham) alguma rotina para os estudos em casa?

3 – Seus filhos fazem (faziam) alguma atividade (cultural ou esportiva) fora do horário escolar?

4 – Quem cuida (cuidava) dos seus filhos fora do horário das aulas?

5 – Quem ajuda (ajudava) seus filhos nos trabalhos escolares? O(a) senhor(a) auxilia (auxiliava) nas atividades escolares das crianças?

6 – Eles são (eram) bons alunos?

7 – Que escola eles estudam (estudaram)?

8 – Ela é (era) uma boa escola?

9 – Ela é (era) próxima da comunidade? Ela busca (buscava) a aproximação dos pais?

10 – Conte um pouco sobre sua participação na escola. (festas, reuniões de pais, frequência com que participa ou participava)

11 – O que o(a) senhor(a) deseja (desejava) para o futuro profissional de seus filhos?

V – O BAIRRO -

1 – Conte-nos um pouco de sua rotina. (conferir o tempo dedicado na educação dos filhos e averiguar as respostas dadas anteriormente).

2 – Em seu ciclo de amizades o(a) senhor(a) conhece muitas pessoas que passaram pela universidade? Quem?

3 – Qual é o grau de escolaridade média de seus (suas) amigos(as)?

4 – Existe alguma atividade cultural (show, teatro, capoeira) no bairro?

PAIS: Existia na época em que o senhor era jovem?

VI – A ESCOLA DOS FILHOS E DOS PAIS.

1 – Como é (era) o espaço físico da escola de seus filho?

2 – Qual a importância da escola para o(a) senhor(a) hoje e no que ela mudou em relação à sua infância?

3 – Qual é o horário de funcionamento da escola dos seus filhos? Como era na época do(a) senhor(a)?

4 – A escola recebe recursos e materiais suficientes? E na sua época?

5 – Os livros são dados pelo governo aos seus filhos? E na sua época?

6 – Comparando a aprendizagem hoje com a da época em que o(a) senhor(a) era criança, melhorou ou piorou?

7 – Resumindo, a escola hoje é melhor do que em sua época?

VII – COMPLEMENTO

1 - O(a) senhor(a) observa se os jovens da vizinhança que tem entre 20 e 25 anos estão conseguindo entrar em alguma universidade ou curso técnico? Quais as atividades que eles exercem (se não estiverem mais estudando)

2 – O(a) senhor(a) gostaria de contar alguma outra coisa, a respeito de sua vida; ou da vida de seus colegas?

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “ **As práticas de escolarização em duas gerações das camadas populares de Mariana / Minas Gerais: afinal, o que nos dizem as memórias?**” desenvolvida no meu projeto de mestrado pela Universidade Federal de Ouro Preto. A identificação na entrevista é opcional e os que decidirem identificar-se, poderão fazê-lo apenas com o primeiro nome. Na divulgação dos resultados, os depoimentos inseridos nos artigos e trabalhos apresentados em congressos serão identificados por números ou nomes fictícios.

A entrevista dura, em média, 1 hora e você pode se recusar a responder questões que lhe trouxerem desconforto, ou mesmo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem riscos de sofrer qualquer penalização ou constrangimento.

Essa investigação está sendo realizada com duas gerações (pais e filhos) com o objetivo de compreender como são as relações das famílias de camadas populares na cidade de Mariana – MG com o ensino formal. Os resultados vão servir para pensarmos como as famílias em diferentes gerações desenvolvem formas diversas de apoio aos filhos nos estudos. .

Os dados fornecidos pelos indivíduos entrevistados serão numerados, tabulados e arquivados pelo pesquisador, que garantirá o sigilo das informações contidas nesses documentos destinados exclusivamente para pesquisa. Os resultados serão divulgados por meio de artigos em revistas científicas e congressos na área de educação.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa.

Giovani Barbosa Prado

Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Educação

Rua do Seminário s/n – Centro, Mariana

Fone: (31) 88539442 / e-mail: giovani Prado1986@hotmail.com

Mariana, / /2012.

Giovani Barbosa Prado

Rosa Maria da Exaltação Coutrim (professora orientadora)

Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Educação

Rua do Seminário s/n – Centro, Mariana

Fone: (31) 35579413 / e-mail: rosacoutrim@ichs.ufop.br

Declaro que fui suficientemente esclarecido a respeito dos objetivos da pesquisa bem como a utilização dos dados.

Voluntário

