

## PERCURSOS ESCOLARES ATÍPICOS: O POSSÍVEL CONTRA O PROVÁVEL

1

*Wânia Maria Guimarães Lacerda<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho aborda a constituição de percursos escolares longos por estudantes oriundos de grupos sociais menos favorecidos, enquanto casos de exceção. Na primeira parte, procede-se a uma revisão de algumas análises sociológicas referentes ao estudo de trajetórias escolares e estratégias parentais favoráveis a uma escolarização longa dos filhos, as quais apresentam entre os elementos explicativos da constituição desses percursos escolares atípicos: a mobilização escolar familiar e a mobilização individual; as disposições constituí-

das, as redes de relações sociais e a presença familiar na escolarização dos filhos, diferentemente de uma mobilização, mas que colaboram na constituição das disposições favoráveis à composição de percursos escolares estatisticamente improváveis. Na segunda parte são apresentados os resultados de uma pesquisa desenvolvida com egressos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)<sup>2</sup>, os quais se originaram de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar e que construíram suas carreiras escolares de excelência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trajetórias escolares pouco prováveis. Camadas populares. Práticas educativas familiares.

### I. INTRODUÇÃO

Neste texto, procede-se, na primeira parte, a uma revisão de algumas análises sociológicas que se dedicaram ao estudo de trajetórias escolares e estratégias parentais em matéria de escolarização longa<sup>3</sup> dos filhos, de grupos sociais menos favorecidos. Optou-se por discutir alguns trabalhos realizados no Brasil sobre percursos escolares atípicos, relativamente recentes, os quais já iniciaram a estruturação dessa área do conhecimento, no contexto brasileiro. Trata-se dos trabalhos de Portes

<sup>1</sup> Meste em Educação pela UFMG e doutora em Educação pela UFF. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

<sup>2</sup> Esta pesquisa deu origem à tese de doutoramento intitulada: "Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso do iteanos", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, e contou com financiamento da FAPEMIG.

<sup>3</sup> Por escolarização longa entende-se o ingresso na educação superior.

(1993; 2001), Souza Silva (1999), Viana (1998) e Mariz et al. (2003).

Além dessas produções sociológicas nacionais, foram acrescentadas a esta revisão as obras de Terrail (1990) e Ferrand et al. (1999), que fazem parte da literatura francesa na área, por considerar que tais trabalhos se constituem em aportes teóricos importantes na estruturação do campo dos estudos sobre trajetórias escolares pouco prováveis. Terrail (*op. cit.*) dedicou-se ao estudo de trajetórias escolares de trãsfugas de classe, enfatizando os sentidos atribuídos à escolarização e às relações intergeracionais no estudo dos percursos escolares desses sujeitos. Ferrand et al. (*op. cit.*) analisaram o acesso a uma escola de excelência francesa por mulheres oriundas de diferentes tipos de famílias, entre elas aquelas famílias pouco dotadas de capitais cultural e escolar.

A revisão teve como fio condutor a questão dos elementos explicativos dos percursos escolares atípicos que sobressaíram na leitura desses trabalhos. Ao mencionar tais elementos explicativos, não se está considerando que esses autores atribuíram a um único fator determinante ou desencadeador os percursos escolares pouco prováveis. Pelo contrário, todos eles destacaram que a constituição de tais percursos escolares se deu a partir da conjugação de vários fatores. O que se está considerando são as alternâncias de ênfases em determinados elementos explicativos dos percursos escolares atípicos para a organização dos trabalhos a serem apresentados nessa revisão.

O conjunto dos trabalhos foi, assim, dividido em três grupos. O primeiro grupo constitui-se daqueles trabalhos que enfatizam a mobilização familiar e individual na constituição de trajetórias escolares pouco prováveis. Nele estão contidos os estudos de Portes (1993), Terrail (1990) e Ferrand et al. (1999). No segundo grupo estão incluídos aqueles que atribuem importância às redes de relações sociais, as quais colaboram na constituição de um novo *habitus* mais favorável à escolarização longa que o *habitus* familiar: Souza Silva (1999) e Mariz et al. (2003). O terceiro grupo se compõe de trabalhos que destacaram a ausência de mobilização familiar na constituição dos percursos escolares pouco prováveis, enquanto conduta estratégica, pois a mobilização das famílias implicaria que fossem elaborados projetos de escolarização dos filhos de longo prazo. Esses trabalhos, no entanto, enfatizaram a presença das famílias no processo de escolarização dos filhos, seja por meio da transmissão aos filhos do valor da escola e da necessidade dos estudos, como é o caso dos trabalhos de Viana (1998), seja por intermédio da realização de um trabalho escolar pelas famílias (PORTES, 2001).

Na segunda parte são apresentados dados de uma pesquisa empreendida com o objetivo de compreender o que tornou possível o ingresso, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), de seis iteanos provenientes de famílias “fracas” detentoras de capital cultural e escolar, cujos destinos escolares podem ser considerados pouco prováveis.

## **2. UMA REVISÃO DE ESTUDOS RECENTES ACERCA DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS**

### **2.1. MOBILIZAÇÃO FAMILIAR E INDIVIDUAL NA CONSTITUIÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS**

Nas famílias contemporâneas de diferentes meios sociais, a preocupação

educativa tornou-se comum. A certificação escolar ganhou grande importância e, diante do valor que a escola passou a ter, cada vez mais a ajuda escolar dos pais aos filhos passa a ocupar um lugar central na vida familiar. Assim, a escolarização dos filhos, cujo significado varia de acordo com a origem social e as experiências vivenciadas ao longo das trajetórias (PAIXÃO, 2005), tem grande importância para todas as famílias, ou seja, elas têm expectativas em relação à escola e ao processo de escolarização dos filhos e se mobilizam, ainda que não elaborem projetos, realizando investimentos na busca de favorecer a escolarização dos filhos, de acordo com os recursos que dispõem e em referência ao futuro que acreditam ser possível para seus filhos.

As trajetórias escolares longas, de modo especial aquelas consideradas pouco prováveis, além da mobilização escolar das famílias, exigem que os filhos se mobilizem e invistam no processo de escolarização de maneira intensa e contínua.

Os trabalhos desenvolvidos por Portes (1993), Terrail (1990) e Ferrand et al. (1999) apresentam nos resultados de suas pesquisas as variações da mobilização escolar das famílias e da mobilização individual dos sujeitos pesquisados na constituição de seus percursos escolares.

### **2.1.1. FLUIDEZ DAS FRONTEIRAS ENTRE AS PRÁTICAS DE MOBILIZAÇÃO ESCOLAR DE PAIS E FILHOS DE DIFERENTES CAMADAS SOCIAIS**

Portes (1993) pesquisou as trajetórias escolares de 37 universitários da UFMG<sup>4</sup> provenientes de camadas populares e as estratégias empreendidas por eles e suas famílias que lhes tornaram possível o acesso à universidade. Trata-se de um grupo de estudantes cujas trajetórias e estratégias escolares são diferentes daquelas apresentadas pelo conjunto dos demais universitários da UFMG, portanto eles representam uma “excepcionalidade, em se tratando do destino escolar normal dessas camadas” (PORTES, 1993, p. 146).

Destaca-se entre as especificidades desse grupo, em relação à maioria dos universitários da UFMG, o fato de que seus ascendentes, pais e avós, da linhagem paterna e materna, foram considerados pelo autor (p. 44; 92), “desprovidos de capital cultural que pudesse ser legado à geração dos universitários entrevistados”.

De acordo com Portes (*op. cit.*), o caminho percorrido pelos universitários investigados no sistema escolar não foi regular. O percurso escolar irregular desses sujeitos foi marcado por significativa rotatividade entre os estabelecimentos de ensino frequentados ocasionada por vários fatores, como o término da concessão de bolsa de estudos em estabelecimentos particulares; a constatação de que o estabelecimento frequentado não colaboraria para o desenvolvimento das condições mínimas para aprovação no vestibular, após algum tempo frequentando-o, e a mudança do local de residência.

<sup>4</sup> Neste trabalho foi entrevistado um universitário de cada um dos cursos da UFMG, cujo total na época era de 37 cursos.

Outro aspecto que caracteriza a irregularidade dos percursos escolares dos universitários pesquisados foi sua interrupção, após a conclusão do ensino médio. Tal fato foi ocasionado pela necessidade de os estudantes se organizarem financeiramente para garantir meios de preparação para o ingresso na universidade, por meio da dedicação a uma atividade remunerada. Esses estudantes já conciliavam, há algum tempo, trabalho e escola, o que comprometia a dedicação prioritária aos estudos e, em alguns casos, exigiu deles a transferência do estudo no turno diurno para o noturno.

As irregularidades nos percursos escolares dos universitários pesquisados, observadas por Portes (1993), tornaram-se mais intensas a partir das séries finais do ensino fundamental, quando se iniciaram as mudanças de estabelecimentos e reprovações. Da pré-escola até a conclusão das séries iniciais, os sujeitos entrevistados tiveram bons resultados escolares e regularidade no percurso. No ensino médio, as mudanças de estabelecimento continuaram a ocorrer, porém o que mais marcou o período foi a interrupção dos estudos após a conclusão desse nível de ensino e o ingresso no mercado de trabalho.

Quando os universitários investigados por Portes (*op. cit.*) retomaram os estudos, eles freqüentaram cursinhos escolhidos pelos próprios estudantes em função da fama que possuíam na época, em termos de qualidade do ensino oferecido. Para quase metade dos sujeitos pesquisados, ou seja, 44,5%, a entrada na UFMG se deu “após freqüentar cursinho por 1,6 ano ou mais” (PORTES, 1993, p. 127).

Segundo esse autor, a maioria dos universitários entrevistados foi aprovada na UFMG após duas ou mais apresentações ao vestibular<sup>5</sup>, ingressando na universidade a partir de 21 anos de idade, o que indica um atraso de três anos, se for considerada a idade modal de 18 anos para tal ingresso.

As condições de vida das famílias dos sujeitos entrevistados eram desfavoráveis. Poucos pais, entre as famílias dos sujeitos entrevistados, tiveram uma trajetória profissional linear. A maioria teve alta rotatividade, tanto em relação às atividades profissionais exercidas quanto em relação às instituições nas quais trabalhavam. Tal situação colaborava para o agravamento do clima familiar de instabilidade com o qual essas famílias já conviviam. Porém, o fato de que a maioria dos universitários entrevistados tinha casa própria e diante do significado da posse desse bem material, como se isso fosse “a base necessária a partir da qual se pudesse edificar outros sonhos” (PORTES, 1993, p. 78), indica que essas famílias tinham certo nível de estabilidade se comparadas a outras famílias de camadas populares.

Portes (1993) destacou também que a conquista da casa própria, fruto da formulação de um projeto longo e que mobilizou todos os membros da família, provavelmente colaborou para a constituição da subjetividade dos sujeitos entrevistados, principalmente no que se refere à formulação de projetos

<sup>5</sup> Dentre aqueles que se apresentaram mais de uma vez ao vestibular da UFMG, 26,4% apresentaram-se duas vezes, 14,5% três vezes, 11,8% quatro vezes e 2,9% cinco vezes (PORTES, 1993, p. 129).

de futuro e na constituição de suas disposições à perseverança.

No que se refere aos investimentos das famílias na escolarização dos filhos, esse autor destacou que os pais (pai e mãe) valorizavam a escola e realizavam um “sobreesforço para incutir, no filho, um valor – a escola – com tudo de bom que ela simboliza socialmente e pode possibilitar” (PORTES, 1993, p. 158).

Segundo esse autor, as mães foram aquelas que mais se mobilizaram na escolarização dos filhos, buscando o melhor estabelecimento para matriculá-los; auxiliando-os na aprendizagem dos conteúdos escolares, quando eles cursavam as séries iniciais do ensino fundamental; exercendo uma vigilância de ordem moral, tanto para preservar os filhos de más influências quanto para incutir-lhes a valorização da escola e desenvolvendo uma relação de proximidade com a escola (PORTES, 1993, p. 162).

Para Portes (1993, p. 69), as famílias dos universitários entrevistados não tinham um projeto escolar ou um planejamento de longo prazo formulado que regulasse suas práticas em termos de escolarização dos filhos, mas buscaram ajuda, apoio e informações nas redes de relações que possuíam, estimulavam seus filhos a competir na escola, de forma a utilizar o desempenho intelectual como forma de suprir as desvantagens sociais e empreenderam ações para que seus filhos desenvolvessem disposições virtuosas que possuem certa proximidade com as ações de pais das camadas médias, como: assiduidade, tenacidade e perseverança. Parece, assim, que os pais dos universitários investigados por Portes (*op. cit.*) agiram estrategicamente, influenciados por práticas de escolarização dos filhos de camadas médias.

Essas famílias, segundo esse autor, recorreram também à violência física ou deixaram em aberto a possibilidade de vir a utilizá-la, como forma de garantir a dedicação dos filhos ao trabalho escolar.

As trajetórias dos estudantes também se explicam, segundo Portes (*op. cit.*), pelo fato de que os próprios universitários assumiram sua escolarização e empreenderam estratégias na constituição de seus percursos escolares, principalmente a partir da conclusão do ensino fundamental. Uma disposição que fundamentou essas estratégias foi “o conformismo ante os valores e normas da escola” (PORTES, 1993, p. 179), que os levou a se submeterem, com boa vontade, às determinações dos professores e da escola.

Eles escolheram o estabelecimento de ensino médio a ser freqüentado; buscaram obter bolsas de estudos em estabelecimentos particulares; interromperam os estudos após a conclusão do ensino médio para se equiparem financeiramente, visando ao prosseguimento, posteriormente, dos estudos; utilizaram a estratégia de preparação para o Vestibular da UFMG, por intermédio de cursinhos; e aqueles estudantes que residiam no interior do Estado se deslocaram geograficamente em direção à capital, para ampliar as possibilidades de prosseguirem a escolarização em nível superior.

Na universidade, os sujeitos pesquisados por Portes (1993) tiveram de manter um comportamento estratégico, para *sobreviver* nesse espaço. Entre essas estratégias, encontra-se a reopção de curso, utilizada após o ingresso na universida-

de, por meio do vestibular, em cursos menos seletivos e, posteriormente, transferiram-se para a área de maior interesse, a qual não se pode constituir na primeira opção no vestibular em função da alta seletividade do concurso nos cursos preferidos e a busca pelos serviços assistenciais da FUMP<sup>6</sup>, como isenção de taxas escolares; subsídios para alimentação e compra de material; assistência médico-odontológica; bolsa-manutenção; e bolsa-trabalho.

Após o ingresso na universidade, os estudantes enfrentaram dificuldades relacionadas à moradia e à adaptação ao novo espaço, o que os obrigou a buscar apoio de outros universitários que viveram e superaram condições semelhantes. A escassez de tempo para dedicação aos estudos se constituiu em outro obstáculo imposto aos universitários, pois tiveram de conciliar estudo e trabalho, durante o curso de graduação, o que causou problemas de ordem acadêmica.

O que explica as trajetórias escolares desses universitários, segundo Portes (*op. cit.*), é a mobilização dos pais e dos filhos na constituição desses percursos e a constituição de redes de relações sociais que colaboraram na compreensão da lógica de funcionamento da instituição escolar e na busca de alternativas para sobreviver na universidade, apoiando-se nas experiências de outros universitários, cujas condições de estudo eram semelhantes às suas.

Mesmo reconhecendo os investimentos dos próprios universitários na constituição de seus percursos escolares, Portes (1993) destacou, entre os elementos explicativos dessas trajetórias, os investimentos das famílias, especialmente das mães, as quais, por um processo de controle moral dos filhos, conduziram-nos a perseverar na escola, a se envolverem na competição escolar e a se conformarem com os valores e normas da escola.

## **2.1.2. TRÂNSFUGAS DE CLASSE: PAIS E FILHOS MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CARREIRA ESCOLAR LONGA**

Terrail (1990) estudou relatos autobiográficos de filhos de operários que cursaram a universidade. Trata-se de biografias de trânsfugas de classe marcadas pela descontinuidade cultural entre a geração dos pais e a dos filhos.

Para esse autor, a mobilização dos pais teve como fundamento o sentido que eles atribuíram a uma escolarização de sucesso para os filhos. Considerando esses sentidos, esse autor identificou três grupos de famílias, aos quais denominou A, B e C<sup>7</sup>.

O grupo de famílias A, cujas características marcantes são o fechamento familiar, o desengajamento máximo da vida social e a existência de certo nível de segurança do ponto de vista social, buscava, por meio de projetos escolares para os

<sup>6</sup> Fundação Mendes Pimentel, instituição que presta assistência aos estudantes carentes da UFMG.

<sup>7</sup> A organização dos grupos de famílias se fez em função do sentido atribuído à escolarização dos filhos que se mostrou dominante, pois todos os sentidos observados aparecem em todos os grupos (TERRAIL, 1990).

filhos, a reconstrução de um patrimônio perdido ao fio das gerações, mobilizando todos os recursos materiais e morais no processo de escolarização dos filhos.

Apesar da fraca capacidade de ajudar os filhos no trabalho escolar, essas famílias renunciaram ao lazer; exerceram vigilância cotidiana em relação à vida escolar das crianças; usaram de severidade para com elas; impediram-nas de participarem dos jogos de rua e exigiram delas que se dedicassem ao trabalho escolar, prioritariamente, para que obtivessem sucesso na escola.

Nesse grupo de famílias, o isolamento dos filhos, produzido pela estratégia de fechamento familiar, favoreceu o desenvolvimento de práticas de leitura entre os membros da fratria e a instauração de uma relação de prazer com o livro e com a escrita, o que também colaborou para o sucesso escolar das crianças.

Diferentemente do grupo de famílias A, as famílias pertencentes ao grupo B se caracterizavam tanto pela abertura das famílias em relação ao mundo e à comunidade de pertencimento – o que permitiu que fossem estabelecidas redes de sociabilidade – quanto pelo envolvimento dessas famílias com a militância de esquerda há pelo menos duas gerações. Foram essas redes de sociabilidade e o desejo de apropriação do mundo que sustentaram os projetos escolares nesse grupo de famílias.

Esses projetos escolares também se fundamentaram e foram alavancados pelas experiências coletivas de sofrimento causado pela privação cultural e material; por uma valorização da condição operária, apesar das privações impostas por essa condição; pela vontade de saber e de ser livre para escolher a profissão e os lazeres; pelo desejo de apropriação do mundo; pelo desenvolvimento de uma *ética reivindicativa* que favoreceu as relações dessas famílias com a escola; e pelo fato de que pelo menos um dos pais é um *frustrado* escolar, o qual, por contingências diversas, interrompeu seus estudos, mas ficou o remorso por não ter prosseguido a carreira escolar.

Essas famílias, para viabilizar o sucesso escolar dos filhos, engajaram-se ao máximo na vida social e buscaram, tendo facilidade para isso o encontro com os professores. O engajamento político dessas famílias favoreceu o desenvolvimento do interesse pela história, pela leitura da imprensa escrita e pela palavra, o que também se constituiu em circunstâncias que colaboraram com a escolarização dos filhos.

A escola para os pais das famílias A e B, segundo Terrail (1990), tinha grande importância e ocupava um lugar central na existência dessas famílias, tornando-se onipresente na vida doméstica. O sucesso na escola era visto como necessário para superação da condição operária e promoção social pelos filhos e, para isso, as famílias investiram na organização do tempo da criança em função da causa escolar, principalmente as mães, que buscaram gerir o cotidiano da criança, exercendo vigilância. O pai intervinha nos momentos cruciais e, assim, pai e mãe garantiam, na ausência de um ou de outro, a autoridade de ambos, tendo em vista o projeto escolar familiar.

O terceiro grupo de famílias, identificado por Terrail (*op. cit.*), denominado C, difere dos grupos A e B, principalmente pelo fato de que as trajetórias escolares longas dos filhos desse grupo de famílias se constituíram sem que houvesse um projeto familiar e, portanto, sem uma forte mobilização escolar familiar, pois para

essas famílias era mais difícil controlar o destino escolar dos filhos. Elas previam apenas um curso relativamente modesto para os filhos que assegurasse a aquisição de uma profissão para favorecer o acesso a um emprego estável.

Os pais do grupo de famílias C não fizeram acompanhamento severo do trabalho escolar dos filhos; tiveram pouco contato com a escola; foram reticentes em relação ao prolongamento do curso em nível superior ou expressaram franca oposição de que isso se desse. Diante disso, Terrail (1990) considerou que esses casos de sucesso escolar se fizeram sem os pais e, às vezes, contra eles, o que exigiu uma *autodeterminação selvagem da criança* (TERRAIL, 1990, p. 230).

A autodeterminação observada por Terrail (*op. cit.*) no grupo de famílias C, no qual os filhos não puderam contar com a mobilização dos pais, também ocorreu nos demais grupos, nos quais os pais se mobilizaram em torno de um projeto escolar para os filhos, pois a dinâmica de transformação de filhos de operários em intelectuais exige em todos os tipos de família, ou seja, entre aquelas mais ou menos mobilizadas, a autodeterminação dos filhos.

Para esse autor, a gênese do processo de autodeterminação dos filhos de operários em relação ao processo de escolarização se encontra na infância, durante a escola primária; nas relações que esses filhos de operários mantiveram com seus pais e na consciência precocemente formada da injustiça social à qual estavam submetidos em função de seu pertencimento social; na vontade de sair daquela condição social e superar as injustiças sociais e no fato de ter havido mobilidade geográfica ou profissional na história familiar que inspirasse a possibilidade de superação da condição e posição de classe.

Ainda segundo Terrail (*op. cit.*), os encorajamentos e apoio dos professores também tiveram grande importância no processo de constituição da autodeterminação dos filhos na constituição de seus percursos escolares.

Essa autodeterminação foi importante também para que os filhos dos três grupos de famílias trabalhadas pelo autor perseverassem, organizando estratégias de sobrevivência na escola, principalmente quando o confronto entre as lógicas de socialização familiar e escolar se intensificou, nos anos mais avançados dos níveis escolares.

Os percursos escolares longos de filhos de operários pesquisados podem ser explicados, segundo Terrail (1990), pela mobilização dos pais em relação à escolarização de seus filhos, a qual se fez em função dos sentidos que eles atribuíram a essa escolarização, e pela autodeterminação dos próprios filhos na sua escolarização, os quais realizaram os investimentos e os esforços necessários para obter sucesso na escola.

### **2.1.3. ÊXITOS ESCOLARES PARCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DE UM HABITUS RESISTENTE**

Ferrand et al. (1999) desenvolveram uma pesquisa sobre trajetórias escolares de excelência na França que deu origem a “L’excellence scolaire: une affaire de

famille? Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques”. Nesse livro, é possível observar tanto o estudo de trajetórias escolares marcadas por uma correlação positiva entre a posse de patrimônio cultural pelas famílias e o desempenho escolar de excelência dos filhos quanto o estudo de trajetórias marcadas por certa ausência de transmissões familiares de capital cultural.

As referidas autoras, considerando que as mobilizações familiares para o sucesso escolar das crianças e as transmissões intergeracionais são diferentes, conforme o tipo de família, construíram uma tipologia<sup>8</sup> de acordo com o volume, a estrutura e a antigüidade dos capitais das famílias<sup>9</sup>, categorizando-as como famílias como herdeiras, em ascensão social e pouco dotadas de capital cultural.

As famílias herdeiras, segundo aquelas autoras, eram aquelas cujos pais e avós paternos, das duas linhagens ou apenas de uma delas, pertenciam às classes superiores. Essas famílias apresentaram, além de intervenções nos momentos-chave do percurso escolar, dois tipos de funcionamento educativo: o apoio distante ou uma transmissão sutil e a imposição. Entre os herdeiros por duas linhagens, as transmissões familiares rumo ao sucesso escolar se efetuavam de forma tácita, do não-dito, e as estratégias de reprodução se apresentavam como espontâneas. A inculcação, nesse tipo de famílias, foi feita com “doçura”, destacando-se a capacidade familiar de fazer nascer com a criança o desejo de ser conforme as aspirações familiares. Trata-se de percursos escolares traçados muito precocemente e que transcorreram “sem dor”.

As práticas educativas, tanto das famílias herdeiras de duas linhagens quanto das famílias herdeiras de uma só linhagem, apresentaram-se semelhantes, mas no caso desse último tipo de famílias herdeiras o esforço da criança para herdar o capital cultural era objeto de maior controle pelos pais e havia uma pressão ao sucesso, para continuação da ascensão social do grupo familiar.

As famílias em ascensão social, divididas entre aquelas cujos pais eram mais trânsfugos ou mais herdeiros, caracterizavam-se pelo fato de que o pai pertencia às categorias superiores, mas isso não ocorria com nenhum dos avós. A ascensão dos pais, nesse grupo de famílias, operou-se por duas vias: pela escola, por meio do diploma obtido na formação inicial, ou pela promoção interna ao longo de sua vida profissional.

As referidas autoras observaram que, para as famílias em ascensão social, a escola vinha em primeiro lugar, e o sucesso escolar era pensado de forma indissociada do sucesso social. Essas famílias aderiram fortemente ao princípio da meritocracia

<sup>8</sup> As autoras destacaram a fluidez das fronteiras entre essas categorias, advertindo que elas devem ser pensadas em relação, ou seja, as famílias pouco dotadas em relação às famílias muito dotadas ou herdeiras. A sutileza das fronteiras entre as categorias “famílias herdeiras” e “famílias em ascensão” é ainda maior.

<sup>9</sup> Nogueira (2002, p. 52) também considerou o grau de antigüidade da riqueza, nesse caso econômica, para classificar as famílias que estudou no seu trabalho sobre as elites econômicas e a escolarização. As famílias herdeiras seriam aquelas que os avós (ou pelo menos um deles) já faziam parte dos estratos sociais superiores e famílias em ascensão social, aquelas cujos avós se situavam nas zonas inferiores da pirâmide social.

escolar, e as experiências vividas pelos pais se constituíram em um modelo para imaginar a trajetória escolar das crianças.

Na tipologia de famílias construída por Ferrand et al. (1999), os casos de fraca probabilidade de acesso a uma escola de excelência podem ser observados entre os estudantes que se originavam de famílias que as autoras denominaram “pouco dotadas de capital cultural”, que se caracterizam pelo fato de que nenhum dos ascendentes masculinos pertenceu às classes superiores, e os filhos fazem parte da primeira geração da família que ascendeu aos estudos superiores.

Apesar de o baixo nível de escolaridade dos pais, eles se encontravam em mobilidade ascendente em relação às suas famílias de origem. A interrupção dos estudos precocemente se fez para esses pais de forma involuntária, pois eles desejavam ter prosseguido. A condição de posse de um reduzido capital escolar, mas tendo tido interesse em ter prolongado os estudos, fez que esses pais assumissem atitudes positivas em relação à escola e transmitissem aos filhos um gosto pela escola.

As famílias pouco dotadas de capitais, em função do desconhecimento das lógicas escolares e da adesão ao modelo meritocrático difundido pela escola, são submetidas aos códigos, normas e regras estabelecidos por essa instituição, o que faz que a instituição escolar tenha domínio na relação família-escola. Entretanto, a condição de submissão da família à escola, segundo as autoras, favoreceu o processo de escolarização dos filhos, uma vez que o confronto e as contradições entre as lógicas de socialização familiar e as lógicas de socialização e de funcionamento da escola que poderiam existir foram reduzidos ou deixaram de existir.

De acordo com Ferrand et al. (1999), as atitudes dos pais pouco dotados de capitais em relação ao processo de escolarização dos filhos não podem ser classificadas como investimentos ou estratégias familiares. Essas atitudes consistiam em uma atenção ao percurso escolar dos filhos e, diante do reconhecimento da capacidade intelectual deles, o empreendimento de sacrifícios para manter os filhos no melhor caminho rumo a uma escolarização de excelência.

A atenção dos pais aos percursos escolares dos filhos e os sacrifícios realizados produziram, segundo as autoras, dois efeitos. Os pais, atentos aos percursos escolares dos filhos, foram fazendo revisões quanto às ambições escolares, em função da percepção dos resultados escolares apresentados pelos filhos. E estes, percebendo os esforços dos pais, principalmente os sacrifícios financeiros, sentiam-se impelidos à dedicação ao trabalho escolar para corresponder às expectativas e sacrifícios empreendidos por suas famílias.

Os pais das famílias pouco dotadas de capitais, apesar de desprovidos dos meios para fazer todas as escolhas favoráveis à escolarização dos filhos, tiveram o que as autoras denominaram “inteligência prática”, reconhecendo a própria incompetência para fazer as escolhas mais rentáveis escolarmente para os filhos e aceitando as decisões dos filhos, as quais, de modo geral, estavam respaldadas pelas orientações dos professores.

Os professores, por sua vez, tiveram importância fundamental no processo de escolarização prolongada daqueles que se originavam das famílias pouco dotadas. Reconhecendo tais estudantes como uma elite escolar devido ao desempenho, os professores deles se aproximaram e os orientaram, fazendo pressão para que os pais aceitassem o engajamento dos filhos em um percurso escolar longo e nas carreiras de maior prestígio.

Sem desconsiderar o peso das atitudes educativas dos pais, como a escolha do estabelecimento privado de reputação para os filhos; a manutenção, no ambiente familiar, de uma mensagem educativa que destacava o esforço e a perseverança necessários para alcançar o sucesso escolar; a presença da mãe em casa, quando os filhos retornavam da escola; o acompanhamento, pelos pais, dos resultados escolares, expressando orgulho em relação ao sucesso escolar dos filhos, que favoreceram a escolarização de excelência dos filhos, Ferrand et al. (1999) consideraram que tais práticas tiveram papel menos importante se comparadas à mobilização das próprias crianças na constituição de seus percursos escolares de excelência, pois as trajetórias de excelência parecem resultado mais da mobilização individual da criança do que da mobilização familiar.

O reconhecimento pelas autoras de um peso maior da mobilização individual da criança na constituição de seus percursos escolares de excelência parece estar relacionado ao grande envolvimento com o trabalho escolar que as crianças tiveram devido ao nível elevado de exigência escolar durante o percurso e nas próprias escolas de excelência que elas freqüentaram e ao fato de que os resultados escolares favoráveis das próprias crianças foram, ao longo do percurso, criando possibilidades, por exemplo: despertaram o interesse e o reconhecimento dos professores, permitiram à criança confiar nos seus resultados escolares e daí realizar, continuamente, investimentos escolares e, ainda, deram origem e sustentaram as atitudes educativas dos pais.

Assim, para as citadas autoras, os êxitos parciais obtidos pelas crianças se transformaram em elementos viabilizadores de um sucesso escolar que estava por vir e colaboraram para a constituição do *habitus* “resistente” dessas crianças. Isso as qualificou, ainda mais, para o enfrentamento das dificuldades escolares advindas da condição de não terem herdado capitais e para se manterem dispostas à dedicação aos estudos.

## **2.2. REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS: CONSTITUIÇÃO DE INTERESSES E EMPREENDIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA UMA ESCOLARIZAÇÃO LONGA**

Souza Silva (1999) e Mariz et al. (2003), além de apresentarem entre os elementos explicativos das trajetórias escolares de universitários das favelas da cidade do Rio de Janeiro, as estratégias familiares de escolarização dos filhos e a mobilização desses últimos na constituição de seus percursos escolares, também abordaram a inserção desses sujeitos em novos campos sociais, diferentes daqueles

nos quais constituíram o *habitus* primário, como elemento que explica os percursos escolares improváveis, pois, para esses autores, inseridos em novos campos os sujeitos por eles pesquisados constituíram novo *habitus* e passaram a ter móveis de interesse nesses novos campos e, em função desse novo *habitus*, empreenderam estratégias de escolarização longa.

### **2.2.1. INSERÇÃO EM NOVOS CAMPOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DE PERCURSOS ESCOLARES ATÍPICOS**

Souza Silva (*op.cit.*) estudou a trajetória escolar de 11 estudantes da Comunidade da Maré (Rio de Janeiro) que chegaram à universidade, buscando compreender, nas relações entre as disposições e os campos sociais, quais os elementos explicativos para a constituição dos percursos escolares desses estudantes, considerados atípicos.

Esses universitários da Maré originavam-se de grupos populares desprovidos de capital econômico, social e cultural. A chegada à universidade tornou as trajetórias escolares desses sujeitos peculiares em comparação a outras, realizadas por pessoas oriundas de grupos sociais populares, mais comumente encontradas na Maré, uma vez que a maioria dos jovens residentes nesse local e com propriedades sociais semelhantes não realizou um percurso escolar longo.

Os pais dos jovens estudados, segundo Souza Silva (1999), investiram muito menos do que poderiam nas trajetórias escolares de sua prole, mas, ainda assim, foram identificados dois tipos de estratégias de reprodução social empreendidos pelas famílias, as quais esse autor classificou como “estratégias educógenas e estratégias de investimento diversificado”.

As “estratégias de investimento diversificado” utilizadas pelos pais tinham como característica principal o fato de que não eram centradas exclusivamente no campo escolar, pois os pais consideravam que a ascensão social poderia ser conseguida por meio de investimentos em outros campos, como no profissional ou por meio de casamento. A escola se apresentava para as famílias que utilizaram essa estratégia como uma obrigação social, ou seja, matriculavam os filhos na escola, porque todos os outros pais o faziam. O encaminhamento dos filhos para a escola significava também uma forma de evitar que “[...] eles se percam na Maré” (SOUZA SILVA, 1999, p. 143). Porém, mais importante para essas famílias do que propriamente a escolarização longa ou um interesse centrado na certificação escolar era que seus filhos interiorizassem um conjunto de disposições, como: a identidade com o trabalho, valores morais rigorosos e respeito à propriedade, entre outras.

Já as “estratégias educógenas”, conforme Souza Silva (*op. cit.*), foram empreendidas pelos pais que tinham como pressuposto prioritário a obtenção da certificação escolar para a ascensão social, mas a permanência dos filhos na escola era pensada em um prazo médio e não longo. Ainda assim, para os pais educógenos (SOUZA SILVA, 1999, p. 129), o processo de escolarização dos filhos ocupava uma parcela significativa das preocupações cotidianas e exigia investimentos financeiros.

Essa estratégia se sustentava no reconhecimento da vocação dos filhos para os estudos, o qual se relacionava ao juízo que os professores e pessoas das escolas faziam da competência escolar dos filhos. Os pais “educógenos” empreenderam também a estratégia de fechamento das possibilidades de contato físico dos filhos com o mundo local da Maré, como forma de assegurar que eles permanecessem no espaço escolar e, ao mesmo tempo, evitar que influências advindas do universo local, como a violência, os atingissem.

As estratégias compreendidas pelos filhos, principalmente nas séries mais avançadas de seus processos de escolarização, segundo Souza Silva (op. cit.), foram fundamentais para a constituição dessas trajetórias e estavam relacionadas às redes sociais priorizadas pelos sujeitos da pesquisa. Esse autor identificou no seu trabalho quatro redes sociais que eram favoráveis à constituição das trajetórias escolares longas: duas redes que se formaram em função da proximidade do local de residência; uma rede que se formou em função da participação comum em movimentos da igreja e, ou, associação de moradores e a quarta rede, considerada a mais fluida, que se constituiu a partir de relações estabelecidas na Comunidade da Maré e em outros espaços externos.

As vivências nessas redes sociais pelos universitários da Maré colaboraram na constituição das suas trajetórias escolares, porque proporcionaram determinadas práticas socioculturais comuns e a aquisição de novos modos e estilos de vida que se diferenciavam daqueles construídos em suas famílias e nas relações de origem, ou seja, aqueles constitutivos do *habitus* primário. Essas novas relações reforçavam as disposições favoráveis a uma escolarização prolongada, principalmente porque havia, entre os sujeitos envolvidos nessas redes, aqueles que já haviam ingressado na universidade, o que possibilitou que os sujeitos da pesquisa percebessem a viabilidade de se chegar à universidade, naturalizando, de certa forma, a possibilidade de ingresso na educação superior.

Para Souza Silva (1999), a circulação e inserção dos sujeitos da pesquisa em redes sociais, às vezes, contribuíram para reforço do *habitus* familiar, quando as práticas, nesses dois campos – redes sociais e campo familiar – eram consonantes. Quando ocorreu o contrário, ou seja, as práticas engendradas pelo *habitus* familiar eram dissonantes das disposições próprias dessas redes, houve uma transformação do *habitus*, incorporando-se novas disposições e práticas valorizadas nessas redes de socialização secundária, reforçando o empreendimento de estratégias escolares.

Nesses casos, as trajetórias dos agentes pesquisados eram marcadas pelo rompimento dos limites do *habitus* já incorporados, a partir da socialização primária e pela formulação de “práticas deliberadas” (SOUZA SILVA, 1999, p. 6), conscientes e regradas, fruto da inserção em novos campos sociais, exteriores ao grupo familiar. A possibilidade de implementação de “práticas deliberadas”, entendidas como aquelas que se distanciam do sistema de disposições incorporado a partir do processo de socialização no mundo natal, seria decorrente da inserção desses sujeitos em novos campos sociais que deram origem a novos interesses e aspirações.

Além das redes sociais nas quais os agentes se envolveram, Souza Silva

(op. cit.) destacou que as posições ocupadas pelos filhos no campo familiar e escolar exerceram papel central no processo de definição das estratégias e ações empreendidas ao longo das trajetórias escolares dos sujeitos da pesquisa. No campo familiar, a condição de primogênito dos sujeitos da pesquisa permitia que fortes vínculos fossem estabelecidos com os pais e que esses filhos passassem a gozar de uma condição superior em relação aos irmãos, levando-os a interiorizar uma condição de responsabilidade com o destino pessoal e familiar.

No campo escolar, a classificação dos sujeitos da pesquisa em função de seus desempenhos escolares e de suas atitudes em relação às normas escolares era positiva. A adoção de atitudes que foram rentáveis na escola deveu-se, segundo aquele autor, ao fato de que esses sujeitos desenvolveram uma “inteligência institucional” (SOUZA SILVA, 1999, p. 139), ou seja, foram capazes de compreender as regras do jogo no campo escolar e jogar de modo eficiente.

Para Souza Silva (op. cit.), os elementos explicativos das trajetórias peculiares dos estudantes da Maré foram a participação desses universitários em redes sociais diferenciadas daquelas que constituiu o *habitus* primário, as quais levaram à constituição de um novo *habitus*; as mobilizações dos pais e dos agentes no processo de escolarização e as posições ocupadas por esses agentes nos campos familiar e escolar. Trata-se, segundo esse autor, de uma forma específica de combinação entre as variáveis estruturais, as estratégias empreendidas e os interesses priorizados pelos agentes.

### **2.2.2. SOCIABILIDADE ENTRE AMIGOS E MILITÂNCIA RELIGIOSA NA CONSTITUIÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS**

Mariz et al. (2003) investigaram a escolarização longa de jovens das comunidades da Rocinha e da Maré. Esses autores buscaram identificar os elementos que motivaram os universitários pesquisados ao desenvolvimento de estratégias ao ingresso na universidade e à constituição de suas aspirações de ascensão social, por meio da obtenção de um diploma da educação superior.

Um dos elementos explicativos para os percursos escolares longos que emergiu nesse trabalho foi que muitos desses jovens tinham ou tiveram importante vivência religiosa em grupos católicos. Nesses grupos, tanto o apoio coletivo que incentivava o prosseguimento dos estudos e estimulava a realização de tantas tentativas quantas fossem necessárias para a aprovação no vestibular quanto as exigências próprias de integração a esse grupo religioso – Pastoral da Juventude Católica –, dada a necessidade de utilização de um discurso articulado e crítico, o que demandava conhecimentos e informações sobre a realidade, favoreceram os percursos escolares construídos pelos sujeitos da pesquisa.

As lutas e trabalhos comunitários e políticos que eram empreendidos por esses jovens aparecem também como elementos motivadores do ingresso e permanência dos estudantes na universidade. É preciso considerar ainda que integravam os grupos religiosos sujeitos que já haviam concluído ou estavam

cursando a educação superior, possibilitando a troca de experiências sobre o espaço universitário.

Para esses autores, as motivações dos estudantes das comunidades para cursar a universidade não se referiam, exclusivamente, a um desejo de ascensão social, inclusive porque eles tinham consciência dos limites profissionais dos diplomas que adquiririam, já que os cursos nos quais ingressaram têm pouco prestígio profissional no mercado de trabalho.

As experiências de trabalho ocorreram, para esses jovens, na adolescência, o que figurou também como elemento motivador de ingresso na educação superior, pois os jovens perceberam que o diploma de graduação poderia lhes possibilitar a progressão na carreira. Porém, de modo geral, os jovens não ingressaram naqueles cursos superiores que eram mais pertinentes ao tipo de trabalho desenvolvido e que, portanto, poderiam permitir de fato a progressão na carreira profissional já iniciada.

Para o ingresso na universidade, os sujeitos pesquisados por Mariz et al. (2003) utilizaram a estratégia de frequência ao cursinho pré-vestibular e ali se constituíram grupos de amigos, com interesses comuns, que se apoiavam e estimulavam mutuamente, mais um fator que colaborou para que esses sujeitos chegassem à universidade.

O apoio familiar recebido pelos estudantes pesquisados por esses autores tinha um caráter mais afetivo que material, apesar de esse último tipo de apoio existir em alguns casos, pois esses jovens faziam parte, segundo aqueles autores, de uma “elite” das comunidades.

Os elementos explicativos das trajetórias escolares atípicas construídas por universitários da Rocinha e da Maré podem ser resumidos no apoio afetivo e moral recebido por esses jovens de suas famílias e do grupo religioso ao qual se vinculavam, o que os estimulava à perseverança e ao empreendimento de estratégias, como a frequência ao cursinho para o ingresso na universidade.

### **2.3. PRÁTICAS FAMILIARES E AUTODETERMINAÇÃO DOS FILHOS NA CONSTITUIÇÃO DE PERCURSOS ESCOLARES IMPROVÁVEIS**

Viana (1998; 2000) e Portes (2001), ao investigarem as trajetórias escolares longas estatisticamente improváveis, destacaram entre os elementos explicativos dessas trajetórias a autodeterminação dos filhos e a presença das famílias nesses percursos. Porém, essa presença teria características específicas, diferentemente da mobilização escolar familiar que comumente se observa nas camadas médias, as quais elaboram projetos de escolarização para seus filhos. Exemplos dessa presença familiar são: as transmissões, das famílias das camadas populares aos filhos, do valor da escola e da necessidade dos estudos para a mobilidade social (VIANA, 1998), bem como o trabalho escolar realizado pelas famílias, que se caracteriza por esforço familiar, atenção e persuasão afetiva dos filhos para o prosseguimento da carreira escolar (PORTES, 2001).

### **2.3.1. PRESENÇA FAMILIAR E A AUTODETERMINAÇÃO DOS FILHOS NA CONSTITUIÇÃO DA LONGEVIDADE ESCOLAR EM CAMADAS POPULARES**

Viana (1998; 2000; 2005) estudou as condições que tornaram possíveis uma escolaridade prolongada de sete sujeitos que tinham chances reduzidas de chegar à universidade<sup>10</sup>, abordando cada um desses casos enquanto situações singulares, o que deu visibilidade a dimensões importantes, mas, às vezes, pouco visíveis do processo de construção de percursos escolares longos em camadas populares.

De acordo com essa autora, apesar de a grande heterogeneidade de configurações familiares observadas, a leitura das biografias escolares dos sujeitos permitiu destacar três pontos como características centrais do processo de construção das escolaridades investigadas: ausência de projetos de escolarização de longo prazo; ausência de mobilização familiar; e distanciamento cultural entre os pais e os filhos universitários.

No que se refere à ausência de projeto de escolarização longo, Viana (1998) argumentou que, nos casos estudados, não havia, no ponto de partida, um projeto conscientemente elaborado pelos entrevistados ou suas famílias de se chegar ao ensino superior, ou seja, o processo de escolarização não se mostrou portador de uma dimensão de intencionalidade.

Segundo essa autora, ao invés de projeto escolar de longo prazo formulado no início da escolarização, foram observados, nas biografias escolares estudadas, planos parciais que se constituíram no próprio processo de escolarização em decorrência dos êxitos parciais que foram obtidos, os quais funcionaram como estimuladores de novos investimentos e mobilizações para o prosseguimento dos estudos. Portanto, esses êxitos parciais induziram, continuamente, a formulação desses planos parciais e levavam à constituição, também de forma progressiva, de práticas, sentidos e disposições favoráveis à longevidade escolar.

Na construção dessas práticas, sentidos e disposições, concorreram positivamente, além dos êxitos parciais, as oportunidades, exteriores ao universo familiar e imprevisíveis, as quais surgiram ao longo do percurso escolar. Dado que tais percursos estavam sujeitos ao surgimento de oportunidades, Viana (1998) destacou a imprevisibilidade e aleatoriedade desses percursos, pois os universitários não só dependiam do surgimento de oportunidades, como também deviam estar em condições de aproveitar as experiências de socialização que se apresentavam, diferentes daquelas advindas do universo familiar. A imprevisibilidade das oportunidades nesses percursos escolares fez que eles não se sustentassem sobre fundamentos “fortes” e “estáveis”, o que os caracteriza como vulneráveis.

Os percursos escolares dos sujeitos pesquisados por Viana (op. cit.) foram considerados imprevisíveis, aleatórios e vulneráveis, mas marcado pela autode-

<sup>10</sup> Foram pesquisados estudantes das universidades mineiras – UFMF, UEMG e UFSJ –, e alguns cursavam a graduação e outros, a pós-graduação.

terminação desses sujeitos, ou seja, por um “querer imbatível”. Essa autodeterminação dos sujeitos da pesquisa foi sendo construída aos poucos, sustentando-se nos êxitos parciais anteriores.

Para Viana (1998; 2000), na constituição dos percursos escolares longos em camadas populares investigados não houve mobilização escolar familiar, mas as famílias estiveram presentes no processo de escolarização dos filhos. Isso levou a autora a formular a conclusão de que existiu, nesses casos, um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos que foi periférica ao estritamente escolar, por exemplo a consciência da necessidade dos estudos e a valorização da escola no universo familiar. A presença das famílias na escolarização dos filhos se deu objetivamente por meio de práticas socializadoras que levaram os universitários à constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar.

Segundo Viana (1998; 2000), diante das condições nas quais se deram os percursos escolares longos dos sujeitos investigados, eles tiveram alto custo, tanto para os universitários quanto para suas famílias. Esses percursos, além de se sustentarem sobre bases frágeis, implicaram situações de dificuldades ou conflitos intergeracionais, confrontos sociais e sofrimentos subjetivos. Os sujeitos da pesquisa não só vivenciaram confrontos entre as lógicas de socialização familiar e escolar e o multipertencimento social, como também experimentaram a descontinuidade cultural em relação às suas origens<sup>11</sup>.

### **2.3.2. TRABALHO ESCOLAR DAS FAMÍLIAS: MODOS DE PRESENÇA NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS**

Portes (2001) investigou trajetórias escolares e vivências acadêmicas de um grupo de seis estudantes pobres que tiveram acesso, por meio do Vestibular de 1996, a cursos altamente seletivos da UFMG<sup>12</sup>, o que se constitui em uma excepcionalidade, pois o ingresso de estudantes pobres na universidade pública tem-se dado, predominantemente, nos cursos que formam para as carreiras de menor prestígio.

Os níveis de escolaridade dos pais dos sujeitos da pesquisa e a respectiva ocupação<sup>13</sup>, bem como os relatos de pesquisa, indicam, conforme Portes (op. cit.), que, ao se analisar a constituição das trajetórias escolares investigadas, não se pode

<sup>11</sup> Os problemas vivenciados na esfera das relações familiares, segundo Viana (1998), só foram superados nos casos em que ocorreu a tríplice autorização. Trata-se de uma noção formulada por Rochex (1995) e que consiste em o filho-aluno se autorizar a “deixar” a família, distanciando-se cultural e socialmente dos pais. Os pais autorizam o filho a se emancipar. E, finalmente, há um reconhecimento recíproco, entre pais e filhos, de que “a história do outro é legítima, sem ser a sua”.

<sup>12</sup> Trata-se dos cursos de Ciências da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina da UFMG.

<sup>13</sup> O nível máximo de escolaridade atingido pelos pais (pai e mãe) dos sujeitos da pesquisa foi a 8ª série do ensino fundamental e as atividades desempenhadas podem ser qualificadas como não qualificadas urbanas.

falar em investimentos ou mobilização familiar na escolarização dos filhos. O que se observou, segundo esse autor, foi a presença das famílias no processo de escolarização dos filhos, empreendendo um conjunto de ações que o autor denominou “trabalho escolar das famílias”, as quais eram “ocasionais ou precariamente organizadas”, mas que foram importantes para assegurar “a entrada e permanência do filho no interior do sistema escolar [...] possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade [...]” (PORTES, 2001, p. 252).

Portes (2001) descreveu as seguintes ações das famílias dos universitários investigados, como aquelas que ele classificou como trabalho escolar: a presença de uma ordem moral doméstica; a atenção com o trabalho escolar do filho; o esforço para compreender e apoiar o filho; a presença do outro na vida do estudante e a aproximação dos professores; a busca da ajuda material; e a existência e importância de um duradouro grupo de apoio constituído no interior do estabelecimento escolar.

O esforço contínuo das famílias para inculcação de uma ordem moral doméstica, com o objetivo de regular os procedimentos sociais e as disposições dos filhos, funcionou como um lastro para o conjunto das demais ações favoráveis à escolarização dos filhos. Esse esforço consistiu, principalmente, em educar para a vida, mais que para a obtenção do sucesso escolar. Os universitários entrevistados aprenderam, muito cedo, o valor e importância da escola, apresentando uma disposição para a realização das tarefas escolares e também para as tarefas domésticas. Eles internalizaram a imagem dos pais como sérios, honestos e trabalhadores, o que reforçava a incorporação da ordem moral doméstica.

A atenção com o trabalho escolar do filho, outra ação que constitui o trabalho escolar das famílias, segundo Portes (2001), foi empreendida, principalmente, pela mãe e pode ser sintetizada em ações de acompanhamento, vigilância, utilização de estratégias e cuidado com a vida escolar dos filhos. Outras ações cotidianas que expressavam essa atenção foram: a disponibilidade de escutar os filhos; a criação de condições para permitir que os filhos dessem conta das tarefas escolares; escolha do estabelecimento de ensino a ser frequentado; luta pela matrícula; estabelecimento de contatos com outras mães e com professores; garantia da manutenção física das crianças e dos equipamentos escolares; e cuidado com as companhias do filho e o levar à escola e buscar.

Agrega-se ao esforço da mãe para compreender e apoiar o filho a realização de um trabalho de persuasão afetiva para que os filhos prosseguissem seus estudos e não se rendessem diante das dificuldades e o empenho para evitar que o filho ingressasse no mercado de trabalho antes de terminar o ensino médio.

A presença do outro nas trajetórias escolares dos universitários, ou seja, a existência de uma rede de relações sociais que favoreceram as trajetórias dos universitários pesquisados, foi observada por Portes (2001) na aceitação, pelas famílias, de informações e apoio daqueles que detinham conhecimento sobre a lógica de funcionamento da escola, principalmente certos professores das séries iniciais, os quais, observando o desempenho escolar excepcional de determinados estudantes, entraram em contato com suas famílias e articularam com colegas e diretores as transfe-

rências para estabelecimentos escolares de melhor qualidade para prosseguimento dos estudos. Essa rede de relações sociais serviu também às famílias para a busca da ajuda material para os filhos, o que era facilitado pela imagem do esforço e competência escolar dos filhos.

Os universitários sujeitos da pesquisa foram constituindo ao longo do percurso escolar, em decorrência de novas inserções sociais, grupos de apoio com outros estudantes, o que colaborava para a continuidade dos estudos. As relações com colegas e professores, em decorrência de mudanças de estabelecimento escolar e inserção em um novo mundo social, influenciaram as aspirações escolares e favoreceram o desenvolvimento de estratégias para a continuidade dos estudos.

De acordo com Portes (2001), as famílias, vivendo uma realidade material que as impossibilitava de fazer previsões e diante da escassez de capital escolar, fizeram adaptações e empreenderam os esforços possíveis, contribuindo efetivamente no processo de construção das trajetórias escolares dos casos estudados. As ações que constituem o trabalho escolar dessas famílias e a forma de presença que elas tiveram na escolarização dos filhos nasceram em um espaço de insegurança e não de imobilidade, ou seja, em um espaço “onde a privação, a instabilidade, a insegurança e angústia impulsionam e orientam as ações” (PORTES, 2000, p. 76-7).

Para Portes (2001), a parte que coube aos filhos na constituição de seus percursos escolares não foi pequena. Eles interiorizaram um conjunto de disposições, como a dedicação aos estudos; a atenção ao trabalho escolar; um gosto pela escola; a obediência; a solidariedade e uma segurança e autodeterminação que lhes permitiram, pouco a pouco, dispensar a presença da família nos seus processos de escolarização e empreender novas estratégias de sobrevivência no sistema escolar, diante das novas demandas que se configuravam.

### **3. FAMÍLIAS E FILHOS NA CONSTITUIÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS**

A pesquisa desenvolvida com seis engenheiros egressos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) teve como objetivo compreender o que tornou possível o ingresso, nesse Instituto, de iteanos provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar, cujos destinos escolares podem ser considerados pouco prováveis.

Os dados desta pesquisa sobre as histórias escolares dos iteanos foram coletados em entrevistas semidiretivas, com perguntas abertas organizadas em um roteiro. Foram coletados também dados em publicações sobre o ITA para análise do prestígio, notoriedade e reputação desse Instituto no campo do ensino superior brasileiro, bem como foram analisados dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as propriedades sociais e escolares dos iteanos.

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) ocupa uma posição favorável no campo do ensino superior brasileiro, e sua reputação e prestígio são reconhe-

cidos socialmente. A posição do ITA no campo do ensino superior e sua notoriedade, bem como as suas características institucionais, produzem efeitos sobre aqueles alunos que têm excelente desempenho escolar durante a educação básica, mesmo aqueles socialmente menos favorecidos, levando-os a aspirar ao ingresso no ITA, como no caso dos iteanos pesquisados.

O ingresso em instituições de ensino superior de “alta qualidade”, de modo geral, é mais provável àqueles estudantes favorecidos material e culturalmente, os quais freqüentariam a educação básica em instituições privadas, consideradas como aquelas que oferecem o ensino fundamental e médio de melhor qualidade.

Os estudantes herdariam de suas famílias diferenciadas bagagens sociais e culturais, as quais seriam mais ou menos rentáveis no espaço escolar. Trata-se, portanto, de uma correlação positiva entre posse de patrimônio cultural pelas famílias e desempenho escolar de excelência dos filhos, o que faz que os alunos das escolas de excelência sejam, na sua maioria, “herdeiros” (BOURDIEU, 1998; FERRAND et al., 1999; ALMEIDA, 1999).

Esse é o caso da maioria dos iteanos, cujas famílias transmitiram heranças culturais, das quais os filhos se apropriaram. Os dados sobre as propriedades sociais e escolares dos iteanos indicam que a maioria dispunha de condições escolares, sociais e familiares significativamente favoráveis.

Apesar das pequenas chances daqueles cujas famílias não possuíam os capitais cultural e escolar de ingressar no ITA, alguns indivíduos construíram, porém, destinos escolares de exceção e se tornaram iteanos.

O estudo das biografias escolares de seis engenheiros egressos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), cujas famílias são fracas detentoras de capital cultural e escolar, indicou que o ingresso dos sujeitos investigados no ITA pode ser atribuído a um esforço de duas gerações, pois as famílias e os filhos se mobilizaram para a constituição desses percursos escolares de excelência.

A mobilização dos pais e dos próprios iteanos na construção de suas trajetórias escolares pouco prováveis se fundamentou nos sentidos atribuídos por ambas as gerações às suas próprias histórias escolares e nos sentidos que os filhos atribuem à história escolar dos seus pais e estes últimos à história escolar dos seus filhos, quando essa se encontrava em construção, o que foi apreendido na pesquisa através de filigranas presentes nas narrativas dos iteanos, uma vez que não foram realizadas entrevistas diretamente com os pais.

Os dados indicaram que a relação dos iteanos com a escola e com a experiência escolar e seus modos de perceber e agir no jogo escolar se encontrava associada aos significados que a geração precedente atribuiu à escola e à experiência escolar, ou seja, os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas experiências escolares não poderiam ser pensados independentemente das histórias escolares de suas famílias. Também, os sentidos que as famílias atribuem à escolarização de seus filhos se relacionam às suas próprias histórias de escolarização e àquelas dos filhos.

Os iteanos consideraram que as histórias escolares de seus pais foram marcadas pela condição de bons alunos, que gostavam da escola e obtinham bons

resultados escolares; pelo esforço escolar e pela confiança no processo de escolarização longo, como forma de mobilidade social. O afastamento da escola se deu em função da necessidade de ingresso no mercado de trabalho e da impossibilidade de conciliar estudo e trabalho, indicando, portanto, uma imagem positiva da relação que seus pais tinham com a escola, a qual certamente decorre da imagem que os próprios pais tinham dela e transmitiram a seus filhos.

Os pais dos iteanos, provavelmente com base nos sentidos que eles atribuíram à sua própria escolarização, associado ao reconhecimento do valor escolar do filho, mobilizaram-se na constituição dos percursos escolares de seus filhos. Assim, ainda que a geração dos pais dos iteanos não tenha acumulado capital cultural e escolar, os filhos puderam contar com práticas escolares de seus pais na construção dos seus percursos escolares, marcados pela exigência de alto nível de competência escolar.

A posse de um fraco capital cultural e escolar pelas famílias fez que a mobilização escolar destas últimas se concentrasse em práticas que levassem objetivamente à apropriação dos conteúdos escolares formais, ou seja, centravam-se exclusivamente no aprendizado escolar e na adesão aos comportamentos valorizados na escola e que tais práticas não se dessem de modo contínuo, ou seja, durante todo o percurso escolar e que, quando ocorriam, a intensidade da mobilização se deu também de modo variado.

Os iteanos, por sua vez, diante de toda a energia que tiveram que despender para obter bons resultados escolares, também concentraram suas práticas, quase que exclusivamente, para a apropriação dos conteúdos escolares, ou seja, daquilo que era ensinado nas escolas e, ou, apresentado nos livros didáticos e cobrado nas provas e nos processos seletivos para ingresso no ensino médio e na educação superior de prestígio.

Entre as famílias dos iteanos, tanto aquelas que formularam projetos de escolarização longa para os filhos, ainda que não fossem rumo às instituições de excelência, quanto aquelas que não formularam, a valorização do processo de escolarização dos filhos; o encaminhamento positivo dos filhos em relação à escola e o reconhecimento do valor escolar dos filhos se deram desde o início do processo de escolarização.

Os iteanos, sustentados ou não nos projetos escolares de suas famílias, formularam para si mesmos seus próprios projetos de escolarização longa e de excelência e se mobilizaram fortemente em função dos alvos que suscitavam seus interesses. As famílias, por sua vez, aderiram e se mobilizaram com relação aos projetos escolares dos filhos, os quais tinham como característica comum o objetivo de ingresso em instituições de excelência acadêmica.

O projeto dos sujeitos da pesquisa de ingresso no ITA não foi formulado no início da trajetória ou nos anos iniciais de escolarização: ele se sobrepôs aos projetos de escolarização longa, estes sim formulados anteriormente, em alguns casos no início do processo de escolarização. A sobreposição dos projetos de escolarização deveu-se aos excelentes resultados escolares obtidos, ou seja, fizeram-se a partir de êxitos parciais, os quais ampliaram o “espaço dos possíveis”.

O momento do percurso escolar no qual os iteanos formularam seus projetos de escolarização de excelência, ou seja, de ingresso no ITA, variou um pouco, mas a maioria formulou seus projetos de ingresso no ITA no momento da passagem do ensino fundamental para o ensino médio, o que fez que a escolha do estabelecimento do ensino médio e do tipo de curso se desse em função do projeto de ingresso em uma escola de excelência.

Indiferentemente do momento em que cada iteano formulou seu projeto de ingresso no ITA, todos se encontravam em condições de fazer escolhas, pois apresentavam regularidade quanto aos excelentes resultados escolares, desde as séries iniciais do ensino fundamental. O sucesso escolar desde as séries iniciais se constituiu também em uma das causas e, ao mesmo tempo, conseqüências, da mobilização escolar dos iteanos e de suas famílias.

Entre os “móveis de interesse” que levaram os iteanos a investir no jogo escolar e formular seus projetos de escolarização longa e de prestígio, estimulados pelos excelentes resultados escolares, encontra-se, na maioria dos casos, o desejo de mobilidade social via escolarização e de reconhecimento social.

A forte mobilização dos iteanos em suas carreiras escolares guarda estreita relação com a mobilização escolar das famílias e vincula-se também às disposições constituídas e, ou, estimuladas nas escolas públicas estaduais freqüentadas pelos iteanos no ensino fundamental e às disposições a pensar, sentir e agir dos iteanos em relação à escola, essas últimas o resultado singular das influências socializadoras, da subjetividade dos iteanos e das situações vivenciadas por eles ao longo das trajetórias escolares.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da revisão dos trabalhos de Terrail (1990), Portes (1993), Ferrand et al. (1999), Souza Silva (1999), Mariz et al. (2003) e Viana (1998; 2000; 2005), além das convergências de resultados, entre eles é possível observar que sobressaíram alguns elementos explicativos das trajetórias escolares estudadas. Em Terrail (1990), Portes (1993; 2001) e Ferrand et al. (1999), a ênfase foi dada à mobilização escolar familiar e dos próprios indivíduos na constituição dos percursos escolares estudados. Souza Silva (1999) e Mariz et al. (2003) apresentaram a relevância das redes de relações sociais na constituição de novas disposições, diferentes daquelas que foram constituídas no mundo natal, as quais favoreceram os percursos escolares longos, pois levam os estudantes a priorizar novos interesses e formas de inserção em novos campos sociais. Viana (1998) e Portes (2001) destacaram que as famílias das camadas populares estiveram presentes na escolarização longa dos sujeitos que ambos investigaram. Para Viana (1998, 2000), essa presença consistiu em atuar em áreas periféricas ao estritamente escolar e por meio de práticas socializadoras que levaram os universitários à constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar. Para Portes (2001), tal presença pode ser observada no trabalho escolar dessas famílias, o qual possui características específicas como ocasional e precariamente estruturado, mas foi esse trabalho

que criou as possibilidades de escolarização longa para os universitários provenientes de camadas populares, levando-os ao desenvolvimento de disposições e práticas que lhes permitiram, ao longo do processo de escolarização, dispensar a presença das famílias e assumindo-o por si só.

Apesar da alternância das ênfases, é preciso considerar que todos os trabalhos destacaram a mobilização escolar familiar ou a presença da família na constituição dos percursos escolares longos e a mobilização individual dos estudantes, considerada imprescindível para a constituição de percursos escolares atípicos.

Esses elementos explicativos também foram encontrados no trabalho de investigação sobre a constituição dos percursos escolares dos iteanos, no entanto cabe destacar que não existe um perfil típico de famílias ou de práticas, tanto dos pais quanto dos filhos ou, ainda, um modo específico de configuração dessas práticas que possa explicar os percursos escolares atípicos, ainda que alguns elementos explicativos possam ser classificados como fundamentais ou estruturantes.

No estudo das biografias escolares dos iteanos, entre os elementos explicativos das trajetórias escolares pouco prováveis, destacou-se a importância da história da linhagem familiar, ou seja, das dinâmicas intergeracionais na constituição desses percursos, pois a mobilização dos pais e dos próprios iteanos na construção de suas trajetórias escolares se fundamentou nos sentidos atribuídos por ambas as gerações às suas próprias histórias escolares e às relações intergeracionais. Tais sentidos fundamentaram as práticas escolares familiares, assim como estão na gênese das disposições e práticas escolares dos iteanos.

A relação dos iteanos com a escola e com a experiência escolar e seus modos de perceber e agir no jogo escolar se encontra, portanto, associada aos significados que a geração precedente atribuiu à escola e à experiência escolar, ou seja, os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas experiências escolares não poderiam ser pensados independentemente das histórias escolares de sua família. Também, os sentidos que as famílias atribuem à escolarização de seus filhos se relacionam com as suas próprias histórias de escolarização e com aquelas dos filhos.

Um aporte dessa pesquisa sobre “como” os sujeitos pesquisados, oriundos de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar, ingressaram no ITA parece incluir, no conjunto dos elementos explicativos das trajetórias escolares pouco prováveis, a importância das relações intergeracionais ou do esforço das gerações na constituição de percursos escolares de excelência não apenas em termos de os filhos continuarem um trajeto ascensional iniciado por suas famílias, mas, principalmente, em termos dos sentidos atribuídos às histórias escolares intergeracionais, os quais constituem disposições a pensar, sentir e agir em relação à escola, ao mesmo tempo que decorre de disposições já constituídas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. **A escola de dirigentes paulistas**. Campinas, SP: UNICAMP, 1999. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 229-238.

FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine. **L'excellence scolaire: une affaire de famille**. Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris: L'Harmattan, 1999. 210 p.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na constituição de carreiras escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**, Niterói, RJ: UFF, 2006. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MARIZ, Cecília L.; FERNANDES, Sílvia Regina Alves; BATISTA, Roberto. Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 323-338.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Elites econômicas e escolarização**: um estudo de trajetórias e estratégias junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. **O significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: nov. 2005.

PORTES, Écio Antonio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. Belo Horizonte: UFMG, 1993. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 61-80.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROCHEX, Jean-Yves. **Se sens de l'expérience scolaire**: entre activité et subjectivité. 2. ed. Paris: Press Universitaires de France, 1995.

SOUZA SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”**: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TERRAIL, J.P. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: \_\_\_\_\_.

**Destins ouvriers.** La fin d'une classe? Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 223-258.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares:** algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 45-60.

\_\_\_\_\_. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.