

# Trajatórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do “estatisticamente improvável”\*

**Maria Amália de Almeida Cunha**

Doutora em Educação pela UNICAMP. Socióloga e Professora Adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal de Ouro Preto-MG.

**Resumo** Este artigo pretende analisar o valor do diploma para jovens oriundos de meios populares, tomando como estudo de caso a trajetória de duas irmãs que perfizeram um modelo de trajetória exitosa porque contaram com um laborioso e metódico esforço do pai para a obtenção de títulos escolares prestigiosos, diferenciando-se dos projetos familiares de seus pares.

## A aquisição do diploma e as possibilidades de ascensão social

(...) O capitalismo cria a ilusão de que as oportunidades são iguais para todos, a ilusão de que triunfam os melhores, os mais trabalhadores, os mais diligentes, os mais econômicos. Mas, com a mercantilização da sociedade, cada um vale o que o mercado diz que vale (Mello & Novais, 1998: 581).

Este artigo pretende discutir o valor do diploma para jovens oriundos de meios populares, tomando como estudo de caso a trajetória de duas irmãs que perfizeram uma trajetória exitosa entre seus pares e ingressaram em cursos prestigiosos em uma Universidade Pública Paulista. Em um primeiro momento, o artigo discorre sobre a relação diploma/emprego para jovens com baixo poder aquisitivo bem como a expectativa de sucesso nesta relação através da fileira da educação profissional. Em um segundo momento, busca-se refletir acerca da trajetória bem sucedida de duas jovens que, contrariando o percurso típico dos jovens de sua condição social, destacaram-se na sua experiência escolar. Como veremos, o fator preponderante neste percurso atípico foi o investimento familiar paterno na formação escolar das filhas. A conclusão do artigo se debruça sobre a maneira como esse esforço se concretiza, através dos relatos dos sujeitos em questão.

---

\* Parte deste artigo é tributária das discussões ensejadas no grupo *Travail et Mobilité*, na Universidade de Paris X – Nanterre, por ocasião do estágio de doutoramento realizado naquela Universidade, sob a orientação da Professora Lucie Tanguy e que se desdobrou posteriormente no texto da tese de doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp.

No Brasil, como em outros países, os jovens que não dispõem de algum diploma são particularmente atingidos pelo desemprego<sup>1</sup>. Todavia, frente a uma economia que procura um lugar no cenário dos países competitivos, uma vez que ela coloca a educação no centro dos projetos de desenvolvimento, o diploma, por si só, não assegura a inserção do jovem no mercado de trabalho<sup>2</sup>.

Em alguns discursos econômicos e políticos, aparece uma estreita relação entre *qualificação e emprego*, como se o acesso do jovem ao mercado de trabalho fosse tributário de uma ausência de capacitação para o trabalho e não de uma escassez de vagas. Ao contrário, Pochmann<sup>3</sup> sublinha que a principal causa da “tragédia juvenil” assenta-se fundamentalmente na condução das políticas econômica e social de corte neoliberal desde 1990. De um lado, a política econômica aprisiona a produção e o emprego em nome da inserção passiva e subordinada à globalização, quando valoriza taxas de juros e de câmbio elevadas, jogando fora as opções por ações desenvolvimentistas nas mais diferentes potencialidades nacionais. De outro, a política social, que combina o contingenciamento dos gastos nos segmentos estruturantes do bem-estar coletivo com medidas residuais e focalizadas de transferência direta de renda, individualiza responsabilidades de sucesso que dependem, necessariamente, da interferência do poder público.

Por tudo isso, cada vez mais, observa-se um truísmo na educação como sinônimo de desenvolvimento econômico. De acordo com Silva (2002), a prescrição de políticas para a educação básica pública para o país vem sendo feita através de um transplante dos critérios econômicos e das leis de mercado para as políticas educacionais de maneira gradual, porém intermitente,

(...) aproximando-se das estratégias contidas na política neoliberal do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), estas distanciadas da concepção da educação como atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos e entre as classes, sendo ela mesma forma específica da relação social (apud: FRIGOTTO, 1999, p. 31; ARROYO, 1999, p. 131).

As estatísticas procuram mostrar os esforços realizados pela política neoliberal (sobretudo durante a gestão FHC) de elevação do crescimento do ensino básico (com ênfase no ensino fundamental e nas mudanças na educação profissional). Assim, nos últimos cinco

---

<sup>1</sup> Em 1980, 4,8% dos jovens entre 15-19 anos foram concernidos pelo desemprego, enquanto que em 1997 esse número subiu para 13% (Apud: POCHMANN, M. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET, 1998).

<sup>2</sup> De acordo com SEGNINI (2000:11), conforme o SEADE/DIEESE, oitocentos mil jovens entre quinze a vinte e quatro anos estão desempregados, o que representa aproximadamente a metade dos desempregados da região metropolitana de São Paulo, estimada em um milhão e seiscentos mil. Segundo Pochmann, dados da PME (Pesquisa Mensal de Emprego), do IBGE, mostram que, em 2001, para o total de seis regiões metropolitanas, a maior taxa de desemprego foi registrada entre os que possuíam de nove a onze anos de estudo (8,2% da população economicamente ativa), superior aos que possuíam até quatro anos de estudo (4,6%) e entre cinco e oito anos (7,3%). Ainda que, entre os desempregados que possuíam doze anos ou mais de estudo, a taxa seja menor (3,1%), foi entre esses que se registrou o segundo maior crescimento da taxa de desemprego entre 1994 a 2001 (29%), ficando atrás somente do grupo com nove a onze anos de estudo, cujo aumento da taxa foi de 36% no mesmo período.

<sup>3</sup> Idem

anos de sua gestão (1998-2002), observa-se um crescimento das matrículas no ensino médio (antigo secundário). Todavia, tal percentagem deve ser lida mais atentamente: o indicativo de 67% das matrículas, anunciado pelo Ministério da Educação do período em questão, corresponde, na realidade, a um pequeno crescimento das matrículas do ensino médio, as quais passaram de 915.000 para 1.535.000. Se considerarmos a totalidade da população entre 15-17 anos no Brasil, isto é, 10.388.224 pessoas<sup>4</sup>, constata-se que apenas 1/10 (um jovem sobre dez) dessa faixa etária (1.535.000) está inscrita no nível correspondente de sua escolaridade, o que representa ainda uma amostra muito pequena em comparação à totalidade dos jovens entre 15-17 anos. Assim sendo, pode-se inferir que apenas 15% da população no Brasil obtém um diploma de nível médio.

É preciso ressaltar, contudo, o que se esconde por trás do projeto de modernização do país, que visa a colocar a educação no centro do projeto de desenvolvimento. Este roga por um crescimento do nível de escolaridade, uma vez que o nível médio de escolarização da população economicamente ativa no Brasil (PEA) corresponde, em média, a quatro anos de estudo. Segundo essa lógica, somente a escolarização pode garantir elementos necessários para que o país ingresse no cenário das economias competitivas.

A prática da política de modernização da sociedade parece orientar-se frente a uma política de elevação no nível escolar da população como sinônimo de adequação ao novo modelo de produção. Dessa sorte, a aquisição de novas competências, tanto no domínio da escola, quanto no domínio da empresa contribuiria para melhorar o nível de produtividade e de competitividade dos países que, até o momento, não conseguiram suplantar os desafios da educação impostos pela modernidade<sup>5</sup>.

Uma verdadeira “engenharia educativa” nos faz crer, então, que é suficiente escolarizar para elevar a produtividade e diminuir o índice de desemprego. Entretanto, tal “engenharia” parece mais do que contraditória em um país que conta, dentre sua população, com aproximadamente 15 milhões de analfabetos. E apesar do baixo nível de escolaridade da população no Brasil, para qualquer que seja o emprego requerido, é preciso ter o certificado de conclusão do ensino fundamental (o que equivale a oito anos de estudo), no mínimo, para se apresentar a um posto de trabalho, sobretudo no setor público, mesmo se isso não faz parte de uma regra formal e sim tácita.

Cada vez mais se exige do indivíduo, seja no ambiente de trabalho, seja no ambiente escolar,

(...) a aquisição de novas competências. No trabalho, acirra-se a competitividade entre as empresas, entre as instituições e entre as pessoas, de tal modo que, para as últimas, o aprender permanentemente, o refletir criticamente, o agir responsabilmente e o comportar-se

---

<sup>4</sup> Segundo as estatísticas do IBGE/PNAD – 1999.

<sup>5</sup> É preciso lembrar aqui o papel importante desempenhado pelos Organismos Internacionais, sobretudo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), uma vez que eles financiam projetos em que a educação é concebida simplesmente como instrumento capaz de promover a competitividade e intensificar a concorrência, assim como amenizar os efeitos do desemprego.

com flexibilidade constituem requisitos e habilidades indispensáveis para a reestruturação dos processos de produção na ótica dos dirigentes mundiais (SILVA, 2002, p. 33).

No que se refere à educação, a autora lembra que

(...) a política de confluência da educação básica pública com o mercado de trabalho possui ambigüidades e postula uma formação educacional que resulta num trabalhador reflexivo dentro dos parâmetros da produção. A política de educação profissional, arts. 39 a 42 da lei n. 9.394/96, consubstanciada no decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, introduz conceitos como empregabilidade, flexibilidade e adaptabilidade, assumindo como objetivos a formação profissional nas modalidades básica, técnica e tecnológica; a especialização e o aperfeiçoamento, a requalificação e a reinserção no trabalho. A idéia contida nos documentos postula a articulação permanente entre educação, trabalho e tecnologia, através da educação profissional (lei n. 9.394/96, arts. 39 a 42) posterior ou concomitante com o ensino médio, fundada na necessidade de flexibilidade e dinâmica do mercado, e reduz as possibilidades de emprego até mesmo para os profissionais qualificados (SILVA: 2002, p. 33).

Com a nova reforma do ensino médio (LDB-1996), obteve-se a separação entre a educação voltada para a formação geral, de cunho propedêutico, e a voltada para a formação profissional (vigente no antigo ensino de segundo grau), uma vez que esta última é agora complementar ou posterior ao ensino médio. A análise do documento procura fazer crer o leitor que todos os indivíduos podem realizar suas aspirações através de suas particularidades: “A noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, a sua demonstração, a seu caráter distintivo mais do que o princípio de igualdade que, sem ser reconsiderado, já não é a referência primeira que dá sentido ao resto” (Texto da LDB/1996 – Novas Diretrizes da Educação Profissional). Sendo assim, na nova concepção do ensino médio, a diferenciação entre o que se chama “ensino geral” e “ensino profissionalizante” deve ser antes horizontal e não mais vertical, já que o saber está agora centrado no indivíduo e não mais em conteúdos disciplinares *strictu sensu*.

A oposição teórico/prático passa a ser questionada na medida em que, conforme atesta Tanguy (1997:46), tal pedagogia é definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz; pedagogia de concepção eminentemente pragmática, de forma a gerir incertezas e levar em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.

O exemplo emblemático da nova orientação pedagógica, pautada no modelo de competência, é o ensino profissional. De acordo com Tanguy (1997:20), “isso acontece porque neste tipo de ensino a centralização nas aprendizagens e sua avaliação em tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural”.

Desta maneira é que se torna possível apreender a necessidade de um “modelo educacional flexível”, uma vez que um país como o Brasil, “que apresenta diversidades físicas, socioculturais e econômicas marcantes” (tal como sublinha o documento sobre a reforma), deve adotar um modelo flexível e não rígido de educação. O problema é quando essa “flexi-

bilidade” passa a corresponder a uma individualização no sistema educativo, sobretudo no que tange a uma responsabilização pelo fracasso escolar ou pela não inserção no mercado de trabalho. O modelo pedagógico é aquele que passa a ter um sistema de aprendizagem centrado exclusivamente nas capacidades do aluno. Não por acaso, muitas vezes, diante das dificuldades no mercado de trabalho, o aluno assume serem tais dificuldades de sua inteira responsabilidade.

A centralidade na educação pública através de políticas de sustentação econômica cuja base é a concorrência do livre mercado- acirra a idéia de inclusão no mercado de trabalho pela via do *esforço pessoal*, do *mérito* e de outras *habilidades individuais*, fato que se confirma na trajetória escolar ascendente de duas irmãs que cursaram o ensino médio técnico e fizeram deste *cursus* as razões do estatisticamente improvável.

### **O retrato da “excelência”<sup>5</sup> escolar através da trajetória escolar de duas irmãs<sup>6</sup>**

Helena tem vinte e dois anos e, junto com sua irmã Paula, dezenove anos, faz parte da assertiva que diz que “o improvável não é impossível”, uma vez que elas conseguiram ingressar em uma Universidade Pública, de boa reputação, após terem seguido a via do ensino médio técnico.

Os pais das duas irmãs são camponeses em sua origem, tal como seus avós. Segundo Helena, seus avós “eram sitiantes, assim como os meus pais. Eles sempre arrendavam o sítio por um período e quando passava a colheita, eles mudavam de arrendatários – pessoas que ficavam com parte do lucro – então eles nunca tiveram uma casa fixa para morar”.

O pai de Helena e Paula soube se distinguir de seus pares, uma vez que foi tido sempre como um bom aluno, muito embora o “qualificativo” de “bom aluno” não atenuasse o preconceito de seus colegas de classe por ele ser “caboclo”. Diz Helena:

Meu pai sempre foi de origem pobre, digamos assim, então ele sempre estando envolvido num grupo que não era exatamente o dele, o pessoal ficava chamando ele de “caboclinho”, ele sofreu muito preconceito e meu pai é moreno, mas é por causa do sol mesmo (...) mas o meu pai sempre foi muito inteligente, na sala de aula ele batia em todo o mundo, porque ele era muito inteligente, a professora elogiava muito ele e eu acho que isso causava inveja nas pessoas.

O pai das irmãs gostaria de ter continuado seus estudos, mas tal possibilidade não se colocava para uma família modesta e que tinha nele o sujeito principal para contribuir no parco orçamento familiar. Apesar dessa responsabilidade, o pai de H. e P. conseguiu não somente concluir os estudos secundários, como também ingressar em uma Faculdade particular para cursar Odontologia, sendo obrigado a desistir meses depois por conta da inexistência de meios para prosseguir os estudos. Na fala de Helena, observa-se que

---

<sup>5</sup> Tomo aqui emprestada a expressão de Michèle FERRAND; Françoise ISAMBERT e Catherine MARRY: *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. L'Harmattan, 1999.

<sup>6</sup> Trata-se de Helena e Paula.

(...) ele chegou até o ginásio, isto é, o ensino médio e prestou vestibular para Odontologia, conseguiu passar só que era Faculdade particular; ele passou e não pôde fazer o curso. Então, desde a nossa infância meu pai sempre incentivou muito que a gente estudasse: meu pai principalmente porque a minha mãe casou muito jovem, com dezenove anos ela me teve, sou a primeira filha e tenho mais duas irmãs. Então ela não conseguiu estudar, fez só até a quarta-série.

É interessante perceber que, no caso deste estudo, a instrução do pai é fator determinante para a trajetória de sucesso das filhas, contrariando a lógica tradicional da divisão do trabalho no interior da família, a qual não parece variar muito. Via de regra, é a figura da mãe que incumbe o grosso desse trabalho pedagógico doméstico que se manifesta em atividades concretas como: a) ajuda regular nos deveres de casa/tomar as lições; b) reforço e maximização das aprendizagens escolares: explicação reiterada de certas aulas; c) tentativa de propiciar aplicações diferentes dos saberes obtidos em classe; d) prolongamento do estudo através de jogos e brincadeiras os novos conhecimentos adquiridos (Nogueira, 1995: 18).

Paula, por sua vez, confirma:

Esse aspecto educacional na minha família é muito importante e a minha mãe estudou só até a quarta-série porque ela teve que parar para trabalhar e ajudar a sustentar os outros irmãos dela; ela com oito anos já lavava roupa e cuidava do irmão mais novo porque a mãe dela era doente, então ela assumiu um pouco a responsabilidade da casa e assim não pôde concluir os estudos, mas até o limite dela, naquilo que ela pôde nos ensinar, ela ensinou.

Tal percepção acerca da escolarização dos pais corrobora a idéia de que a competência pedagógica das famílias é fator determinante no sucesso escolar dos filhos. A relação que as filhas devem estabelecer com a escola e esta com o sucesso escolar é feita por oposição à trajetória da mãe. Esta é pouco presente nas entrevistas e é possível perceber claramente a centralidade da figura paterna na família. A mãe permanece bastante tempo na casa, uma vez que trabalha com a venda de cosméticos e ocupa-se de todas as tarefas domésticas simultaneamente, conforme a divisão sexual tradicional do trabalho.

É sobretudo o pai quem se encarrega dos estudos de suas três filhas, preocupado com a transmissão de um “capital cultural”, enquanto que a mãe ocupa um papel importante (no que tange à reprodução), mas menos central.

As razões desse fenômeno de alto investimento familiar relacionam-se às possibilidades de mobilidade e êxito social que a escola efetivamente oferece a certos grupos (Bourdieu, 1998), relativamente pouco equipados em capital econômico e social e que fazem do êxito escolar o princípio de todo êxito social, e se entregam a um verdadeiro combate pelo título escolar no qual empregam grande energia e uma “vontade metódica de fazer frutificar todos os bens de que dispõem” (Establet, 1987).

Assim, as trajetórias das duas irmãs parecem ser bastante sugestivas, uma vez que é o pai aquele que realiza o investimento escolar das filhas. O investimento familiar, sobretudo paterno, “(...) é feito de trabalho árduo e dispendioso de energia e tempo, e só secundari-

amente se traduz em gastos pecuniários (como aulas particulares, por exemplo” (Nogueira, 1995: 17).

“O meu pai de forma alguma queria que eu trabalhasse, ele queria que eu investisse apenas no estudo”.

De acordo com Zago (2000: 19-20), há hoje um consenso, entre os estudiosos da família, sobre as variações encontradas tanto nas formas de composição do grupo como nas estratégias educativas, entre outras práticas familiares. Seja qual for a estratégia utilizada, a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. No caso deste estudo, a estratégia educativa rumo a uma orientação de sucesso escolar é empreendida pelo pai. Helena e Paula contam:

O estudo era valorizado pelo meu pai e pela minha mãe, mas pelo meu pai era mais ainda, porque ele é uma pessoa frustrada por não ter conseguido fazer faculdade por falta de dinheiro. Eu acho que houve todo um investimento da família para os estudos e, de certa forma, nós acabamos sendo poupadas, tanto que na oitava série, ninguém mais se incomodava: eu chegava em casa, ajudava às vezes a fazer a janta, mas ninguém me solicitava para nada, eu sentava e estudava, porque eu queria passar em um colégio técnico”.

“O meu pai sempre incentivou a gente, dizia que a gente tinha que estudar, que depois nós tínhamos que aprender inglês, então eu achava que iria ser poliglota, porque o meu pai queria que eu fizesse curso de inglês, de alemão, sempre nos incentivava para o estudo. Ele dizia que“ (...) a gente tinha que ter futuro” e repetia isso várias vezes, porque o futuro que ele não teve, ele projetava para a gente.

De acordo com Lahire,

a escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de uma hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais do que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem (LAHIRE, 1997: 29).

Nota-se aqui que os valores transmitidos pelo pai aproximam-se dos valores da classe média. Estas dão provas de uma intensa adesão aos valores escolares e fazem da escolaridade dos filhos “o elemento central de seus projetos” (Nogueira, 1995:17). O investimento na cultura extra-escolar das filhas elucida tal assertiva.

Convém salientar também que o investimento pedagógico pode ultrapassar em muito a transmissão de saberes escolares, na medida em que a família (e, neste caso, o pai) chega a exercer uma espécie de vigilância moral em relação ao êxito escolar das filhas. Dessa consagração dependerá o futuro de toda a família.

Hoje o pai de Helena e Paula tem cinquenta e um anos e trabalha como autônomo, de pedreiro. Entretanto, embora de origem simples, sua família chegou a conhecer uma trajetória de mobilidade social ascendente, mas esta teve que ser brevemente interrompida:

Ainda quando o meu pai era solteiro (diz Helena), ele começou a vender frutas e legumes para o CEASA e meus avós chegaram mesmo a comprar uma casa ótima aqui no bairro. O meu pai, depois que se casou, tinha um caminhão, conseguiu até construir uma casa com a venda da casa bonita dos meus avós, porque o CEASA já não estava dando mais dinheiro como antigamente. Resumindo: hoje com cinquenta e um anos ele trabalha como pedreiro, mas ele já não pode trabalhar tanto porque já não tem mais o “pique” de uma pessoa jovem para trabalhar (...).

“Antes do meu pai perder tudo, nós éramos uma família que, apesar de pobres, para o bairro nós éramos classe média (grifo meu). O meu pai tinha um caminhão, casa com dois aparelhos de tv, vídeo-cassete, forno, um carro Monza (...).

Conforme lembra Lahire, (1997),

(...) nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comente quando se evoca uma “omissão” ou “negligência” dos pais. (...) estes têm o sentimento que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles. (LAHIRE, 1997: 334).

Helena e Paula viveram uma infância diferente da dos seus pares, residentes em uma das maiores periferias da cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo. Enquanto quase todas as meninas do bairro iniciam-se na vida profissional com a idade de doze a quatorze anos como “babá”, as duas irmãs entrevistadas permaneceram protegidas de todas as dificuldades vivenciadas por sua família, uma vez que, para seus pais, e em razão das condições que tinham, o mais importante era o investimento na escolaridade das filhas. Atualmente, em razão deste fato, ambas ocupam boa posição no mercado de trabalho e são elas as responsáveis pelo sustento da casa, uma vez que contam com bolsa de iniciação científica na Universidade. De acordo com o pai das meninas, foram os estudos a principal via de um futuro menos difícil e a razão para o investimento realizado. Assim, diz Helena:

A gente nunca repetiu de ano e a gente lutava por essa imagem, sempre boas alunas. A gente sempre contou muito com isso e como a gente não tinha muito do que se orgulhar, a gente sentia orgulho dessa parte; eu acho que, vendo assim, o lado financeiro contribuiu muito neste aspecto, o de se entregar completamente a estes objetivos, porque a gente não tinha atividades extra-escolares, então era aquela coisa de “pura e somente” a escola, até brincava de vez em quando na rua, mas não era sempre.

Significativo é que, objetivando cursar um dia a Universidade, Helena e Paula escolheram o ensino técnico como via de prolongamento dos estudos, confirmando talvez uma tendência de classe social, no que tange ao investimento no prolongamento dos estudos. Sempre admirativas do pai, as duas irmãs ingressam na Unicamp, nos cursos de Biologia e Química. A passagem pelo colégio técnico apresenta-se como um *rito de passagem* para ingressar em uma Universidade Pública. O sonho das irmãs era cursar medicina e, para tanto, uma delas chegou a prestar três vezes o vestibular, mas acabou desistindo deste pro-

jeto que, em um determinado momento da vida, lhe pareceu impossível. É Paula quem fala de suas razões:

(...) eu era muito insistente, eu achava que eu deveria ir em frente, principalmente porque eu comecei a ver que o curso de medicina não era fácil de entrar, e eu comecei a perceber também que quem entrava no curso de medicina era quem tinha dinheiro, quem saía do colégio particular, quem tinha *cultura* (grifo meu) ... coisa que a gente não tinha, não tinha dinheiro para comprar revistas, jornais; ir ao cinema, não tinha condições disso, nunca teve (...).

Tal como afirma Bourdieu (1998), dizer “isso não é para mim” é pior do que dizer “não tenho meios para isso”. Nesse caso, Paula demonstra lucidez quando percebe que para prestar medicina, não obstante os esforços da família, deve empregar o dobro de esforço para ter êxito nas atividades escolares, uma vez que sabe que apenas o *esforço pessoal* não é o bastante, já que lhe falta, como afirma Bourdieu (1998), uma “cultura livre”, ou melhor, uma cultura extra-escolar.

*“Eu acabei prestando química porque eu já cansei de não passar, entra aquela coisa que você se reconhece (...) (grifo meu) não tem como lutar contra, não existe, dói demais”.*

O projeto não cumprido do pai, no entanto, através do sucesso escolar, foi finalmente realizado pelas duas filhas e fez dessa família o modelo de mobilidade social ascendente de integração social em contexto familiar de meios populares. O investimento escolar merece aqui destaque, já que é o fato de o pai ter tido um projeto escolar de prolongamento dos estudos em sua juventude que leva à valorização e priorização dos estudos de suas filhas. Como lembra Bourdieu (1998),

(...) no caso do pai em vias de ascensão em trajetória interrompida, a ascensão que leva o filho a supera-lo é, de certa forma, seu próprio acabamento, a plena realização de um “projeto” rompido que ele pode, assim, completar por procuração. Quanto ao filho, rejeitar o pai real é aceitar, tomando-o por conta própria, o ideal de um pai que, que por sua vez, se rejeita e se nega, fazendo apelo à sua própria superação (BOURDIEU: 1998, p. 232).

Pode-se inferir que essa família diferencia-se da média de sua categoria, uma vez que as duas irmãs contam pelo menos com um membro direto e próximo de sua família (o pai), que conseguiu ter êxito nos estudos, ingressando em uma Faculdade, ainda que não a tenha concluído.

Conforme lembra Bourdieu (1998),

(...) também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria (...) a presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria (BOURDIEU: 1998, p. 44).

Por último, ainda estribada em Bourdieu (1998), chama-nos a atenção o significado dessa mobilidade social ascendente pela via escolar. Tanto uma irmã quanto a outra parecem identificar-se com a condição que o autor chamou de *trânsfuga*, isto é, aquele cuja escolaridade prolongada e sucesso escolar são marcados pela ambivalência; ao mesmo tempo em que desejam diferenciar-se dos seus pares, temem a inevitável distância dos padrões populares e, portanto, de si mesmos. Paula afirma:

(...) hoje eu consigo lidar com vários tipos de pessoas acho que pela própria caminhada minha; mas eu não consigo me ver no papel dessas pessoas que estão aqui e mesmo viver aqui. Acho que o diálogo ficou mais difícil e a ideologia deles é casar, ter filhos, no caso das meninas. Não é isso o que eu quero para mim. As pessoas acreditam que podem viver felizes para sempre, mas eu nunca acreditei nisso; a minha felicidade certamente não vai ser ficar parada em um canto, ganhando dinheiro e tal; claro que você precisa disso, mas para mim, antes de tudo, você deve se realizar profissionalmente, nem que para isso você tenha que renunciar à vida que você levava antes.

Com Helena não é diferente. Diz ela:

Infelizmente, depois que eu segui outro rumo, as minhas amigas foram mudando um pouco sabe, as meninas que eram minhas amigas, hoje já estão casadas, com filhos (...) uma colega do ginásio que eu ainda mantenho contato, parece ser a única a cursar uma Universidade e ela só consegui entrar em uma Particular. O resto, ninguém, ou é uma gravidez precoce, um casamento, não sei.

A condição de “trânsfuga” vivenciada pelas irmãs é reveladora também da nova posição social adquirida, graças ao investimento laborioso de aquisição de saberes escolares experimentados em escolas públicas de grande prestígio, como os Colégios Técnicos de Campinas (SP) e, posteriormente, a graduação cursada na Unicamp. Deserdar uma condição social originária e singrar rumo a outra não é uma situação vivenciada tranqüilamente: hoje é o estatuto de uma condição ambígua (entre mundos) o imperativo da nova vida conquistada.

Para além de um investimento metódico no trabalho escolar das filhas, *construir*, mais do que *transmitir* um capital cultural representou, neste caso, a realização de um desejo não cumprido pelo pai e a consciência objetivada que o “improvável” não é “impossível”.

## Referências bibliográficas

BOLTANSKY, L.; CHIAPELLO, E. *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.

\_\_\_\_\_. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, in: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 39-64.

\_\_\_\_\_. “As contradições da herança”, in: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 229-237.

\_\_\_\_\_. “Os excluídos do interior”, in: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 217-227.

\_\_\_\_\_. “A ordem das coisas”, in: *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 81-101.

ESTABLET, R. *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987.

FERRAND, M.; IMBERT, F. et MARRY, C. *L'Excellence Scolaire: Une Affaire de Famille – Les cas de normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan, 1999.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRIGNON, C.; PASSERON, J.C. *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

HOGGART, R. *La culture du pauvre*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MELLO, J. M. C.; NOVAIS, F. “Capitalismo tardio e sociabilidade moderna”. In: SCHWARCZ, L. M. (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 04.

NOGUEIRA, M. A. “Convertidos e Oblatos – Um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu”, in: *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, maio/1997, n. 07.

\_\_\_\_\_. “Famílias de Camadas Médias e a Escola – bases preliminares para um objeto em construção”, in: *Revista Educação e Realidade*, 20 (1), jan./jun., 1995.

POCHMANN, M. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET, 1998.

SEGNINI, L. R. P. “Educação, Trabalho e Desenvolvimento: Uma complexa relação”, in: *Revista Trabalho & Educação*, jul./dez. 1999- jan./jun.2000, n. 06, FaE/UFMG.

SILVA, M. A. da. *Intervenção e Consentimento – a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 2002.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. (orgs.). *Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

ZAGO, N. “Processos de escolarização nos meios populares- As contradições da obrigatoriedade escolar”, in: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola- Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.