

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO / DOUTORADO**

WÂNIA MARIA GUIMARÃES LACERDA

**FAMÍLIAS E FILHOS NA CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS
ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS:
O CASO DOS ITEANOS**

Niterói

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS /
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO / MESTRADO / DOUTORADO**

WÂNIA MARIA GUIMARÃES LACERDA

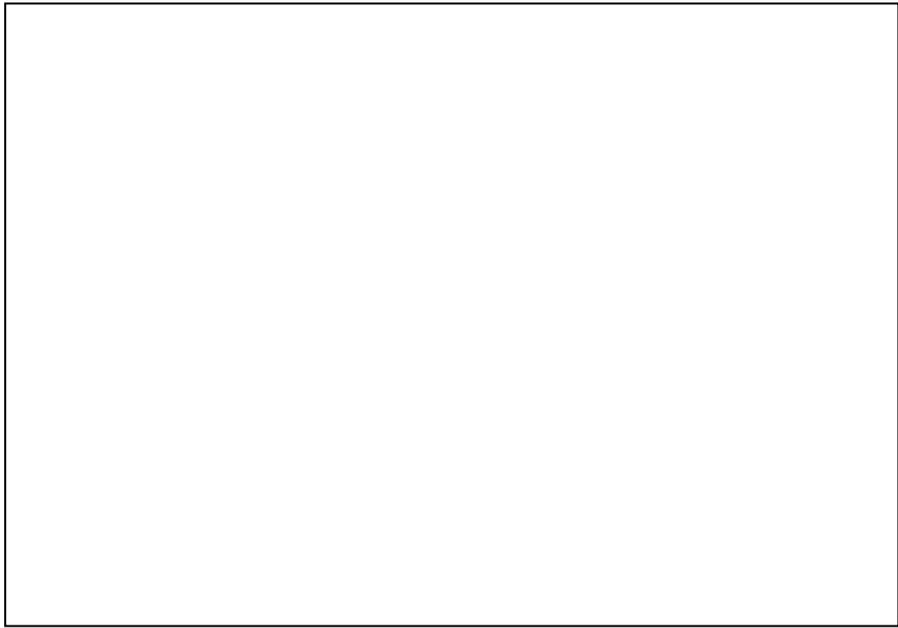
**FAMÍLIAS E FILHOS NA CONSTRUÇÃO DE
TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO
PROVÁVEIS: O CASO DOS ITEANOS**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos
Sociais Aplicados, Faculdade de Educação,
Universidade Federal Fluminense, como parte dos
requisitos necessários à obtenção ao título de Doutor
em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Lea Pinheiro Paixão

Niterói

2006



WÂNIA MARIA GUIMARÃES LACERDA

**FAMÍLIAS E FILHOS NA CONSTRUÇÃO DE
TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS:
O CASO DOS ITEANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Data de aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Lea Pinheiro Paixão (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^ª Dr^ª Isabel Alice Lélis
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Prof^ª Dr^ª Lea da Cruz
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^ª Dr^ª Leila de Alvarenga Mafra
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

Prof^ª Dr^ª Zaia Brandão
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Niterói
2006

Àqueles que me inspiram a viver, buscando ser melhor:

***Wilson**, um grande companheiro...*

***Pedro e Felipe**, meus filhos...*

*Ao meu **pai**, já falecido...*

*À minha **mãe**...*

*Aos meus irmãos **Mônica, Fernando, Sidney, Ilca e Henrique**,
companheiros de trajetória e da mesma necessidade de
compreender...*

*Aos meus **alunos**, merecedores de todos os esforços e
estudos para melhor orientá-los em sua caminhada.*

*Aos melhores amigos do mundo, **meus amigos**.*

AGRADECIMENTOS

Especialmente à Prof. Lea Pinheiro Paixão, minha orientadora.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFF e
aos companheiros do Doutorado.

À Reitoria do Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

À Associação dos Engenheiros do ITA.

A Regis Pierre Moussier, meu professor de francês.

À Prof. Sueli Cardoso de Araújo, pela revisão
lingüística do texto.

Pelo apoio financeiro:

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas
Gerais (FAPEMIG).

À Fundação FAFILE de Carangola.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

A dificuldade de encontrar palavras que expressassem toda a minha gratidão aos iteanos que compartilharam suas histórias familiares e escolares levou-me à escolha da ilustração botânica da planta conhecida por “ora pro nobis” para lhes oferecer.

Essa planta alimentou alguns iteanos, e a mim mesma, durante a infância. Ela resiste em lugares inóspitos e, ao mesmo tempo, acessíveis a todos. Geralmente, não é comercializada; oferece-se aos brasileiros desfavorecidos socialmente como alimento. Tem muitos espinhos, o que a torna difícil de ser colhida e exige dedicação de tempo, cuidado e persistência. Talvez por isso seja comum ela ser colhida por crianças, as quais, durante essa experiência de colheita, têm a chance de refletir sobre o passado e o futuro que se anuncia como provável e sobre as chances de fazer advir um futuro diferente do presente.

Aqui, esta planta é oferecida aos iteanos que participaram da pesquisa sob a forma de ilustração, pois sintetiza a grandeza humana de manter-se à disposição para partilhar.



Ilustrador: Wagner Tinte

RESUMO

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: o Caso dos Iteanos*. 2006, 416p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

Com a pesquisa empreendida para a presente tese, objetivo 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. A hipótese central é que essas trajetórias escolares se constituíram a partir de uma forte mobilização escolar dos iteanos e da mobilização escolar de suas famílias, essa última de tipo específico no que se refere à regularidade e ao modo de intervenção dos pais ao longo das trajetórias escolares dos filhos. A mobilização escolar dos pais e filhos se construiria nas relações entre as gerações e se sustentaria nos sentidos que cada uma delas atribuiria às suas próprias histórias escolares e às histórias escolares da linhagem. 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. A orientação teórica assumida na condução da tese se inscreve na tradição disposicionalista da ação, especificamente os trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Assim, é levado em conta, nas análises das práticas dos sujeitos da pesquisa, o passado incorporado e valorizado o sentido que os sujeitos atribuem àquilo que fazem. Os dados empíricos foram analisados sociologicamente de dois modos, complementares. O primeiro deles se constitui da análise dos relatos em conjunto, buscando-se as recorrências entre os percursos

escolares dos iteanos pesquisados e, em cada um dos casos, as relações entre as histórias escolares dos pais e dos filhos que podem ter colaborado para que esse grupo de iteanos, em suas trajetórias, não estivesse propenso ao provável. No segundo modo, privilegiou-se a singularidade de cada um dos percursos escolares, reconstituindo-se cada uma das trajetórias escolares a partir dos seguintes traços estruturantes da análise: os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos iteanos a uma escolarização longa e de excelência; as relações entre as histórias escolares da linhagem; a mobilização familiar e individual na constituição dos percursos escolares de excelência e as disposições escolares dos iteanos. A análise dos dados empíricos desta pesquisa indica que as trajetórias escolares pouco prováveis e de excelência de Felipe, Pedro, João, José, Antônio e Francisco são produto das práticas de duas gerações cujos fundamentos encontram-se, em parte, nas relações dos pais e filhos com as histórias escolares intergeracionais e nos sentidos atribuídos a essas histórias e nas 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.

Palavras-chaves: mobilização escolar; histórias escolares intergeracionais; trajetórias escolares pouco prováveis.

RÉSUMÉ

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: o Caso dos Iteanos*. 2006, 416p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

Avec la recherche entreprise par cette présente thèse l'objectif est de comprendre ce qui est devenu possible pour l'admission à l'Institut Technologique de l'Aéronautique (ITA) de six élèves de cette école, qui proviennent de familles faibles en capital culturel et scolaire dont les destins scolaires peuvent être considérés peu probables. L'hypothèse centrale est que ces trajectoires scolaires se sont constituées à partir d'une forte mobilisation scolaire des élèves et de la mobilisation scolaire de leurs familles, cette dernière de type spécifique à ce qui se réfère à la régularité et à la manière d'intervention des parents tout au long de la trajectoire scolaire de leurs enfants. La mobilisation scolaire des parents et des enfants se construirait en relation entre les générations et se sustenterait aux sens que chacune d'elles attribuent à ses propres histoires scolaires aux histoires de lignée. Les données de cette recherche sur les histoires scolaires des élèves ont été collectées lors d'entrevues semidirectives, avec des questions ouvertes organisées en indicateur. Ont été collectées aussi des données en publication sur l'ITA sur l'analyse du prestige, notoriété et réputation de l'ITA sur le terrain de l'enseignement supérieur brésilien, bien comme ont été analysées les données statistiques de l'Institut National d'Étude et de Recherche d'Éducation Anísio Teixeira (INEP) sur les propriétés sociales et scolaires des élèves. L'orientation théorique assumées dans la conduction de la thèse s'inscrit dans la tradition dispositionnaliste de l'action, spécifiquement dans les travaux de Pierre Bourdieu et Bernard Lahire. Ainsi, est pris en compte dans les analyses des pratiques des sujets de la recherche, le passé incorporé et valorisé le sens que les sujets attribuent à ce qu'ils font. Les données

empiriques ont été analysées sociologiquement de deux manières complémentaires. La première d'elles se constitue de l'analyse des rapports conjoints, cherchant les récurrence entre les parcours scolaires des élèves enquêtés et, dans chacun des cas, les relations entre les histoires des parents et enfants qui peuvent avoir collaborées pour ce groupe d'élèves, dans leurs trajectoires, n'avait pas enclin le probable. Dans la deuxième manière se privilégie la singularité de chacun des parcours scolaires, reconstituant chaque trajectoires scolaires à partir des suivants traits des structures de l'analyse: les sens attribués par les familles et par les élèves à une scolarisation longue et d'excellence; les relations entre les histoires scolaires de la lignée; la mobilisation familiale et individuelle dans la constitution des parcours scolaires de l'excellence et les dispositions scolaires des élèves. L'analyse des données empiriques de cette recherche indique que les trajectoires scolaires peu probables et d'excellence de Felipe, Pedro, João, José, Antônio et Francisco sont produits des pratiques de deux générations, dont les fondements se trouvent, en partie, en relation des parents et enfants dans les histoires scolaires intergénérationnelles et aux sens attribués à cette histoire et aux dispositions de penser, sentir et agir des élèves en relation l'école, ces dernières au résultat singulier des influences socialisantes; de la subjectivité des élèves e de la situation vécue par eux au long des trajectoires scolaires.

Mots clé: mobilisation scolaire; histoires scolaires intergénérationnelles; trajectoires scolaires peu probables.

LISTA DE FIGURAS

1. Esboço do Projeto de Oscar Niemeyer
2. Aspecto Frontal da Fachada do Prédio do ITA
3. Aspecto Lateral da Fachada do Prédio do ITA
4. Laboratório de Estruturas
5. Sala de Aula
6. Auditório
7. Aspecto Lateral da Biblioteca
8. Aspecto Frontal da Biblioteca
9. Aspecto Frontal do Alojamento H8
10. Aspecto Lateral do Alojamento H8
11. Vista Parcial de Quadro com Fotos dos Iteanos
12. Vista Parcial de Quadro com Fotos dos Iteanos
13. Campanha Publicitária
14. Campanha Publicitária
15. Campanha Publicitária

LISTA DE TABELAS

1. Números dos Vestibulares do ITA (2000 a 2005)
2. Total de Iteanos que Responderam ao Questionário Socioeconômico-Cultural do INEP
(Período: 1999 a 2003)

LISTA DE GRÁFICOS

1. Conhecimento de Língua Inglesa dos Iteanos (Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)
2. Iteanos por Ramo de Atividade (Ano de 2001)
3. Iteanos por Função Exercida (Ano de 2001)
4. Autodefinição Racial dos Iteanos (Período: 1999 a 2003)
5. Escolaridade dos Pais dos Iteanos (Dados Agregados de 1999, 2001, 2002 e 2003)
6. Escolaridade das Mães dos Iteanos (Dados Agregados de 1999, 2001, 2002 e 2003)
7. Número de Irmãos dos Iteanos (Dados Agregados de 1999 a 2003)
8. Distribuição dos Iteanos nas Faixas de Renda Familiar (Período: 1999 a 2003)
9. Escola Frequentada no Ensino Médio pelos Iteanos (Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)
10. Curso de Ensino Médio Concluído pelos Iteanos (Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)
11. Exercício de Atividades Remuneradas pelos Iteanos, Durante a Graduação (Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)
12. Nível de Exigência dos Cursos de Graduação (Iteanos Concluintes em 1999, 2001, 2002 e 2003)
13. Horas Semanais Dedicadas aos Estudos (Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)
14. Meios Utilizados para se Manterem Atualizados (Iteanos Concluintes em 2003)
15. Leitura de Jornais (Iteanos Concluintes de 1999 a 2003)
16. Percentual de Livros Lidos Durante a Graduação, à Exceção dos Escolares (Período: 1999 a 2003)
17. Perspectivas Futuras Quanto aos Estudos (Iteanos Concluintes de 2000 a 2003)
18. Perspectivas Futuras Quanto ao Exercício Profissional (Iteanos Concluintes de 2000 a 2003)
19. Contribuições do Curso de Graduação no ITA (Iteanos Concluintes de 1999 a 2003)

LISTA DE QUADROS

- 1 Universitários Pesquisados, Escolaridade e Ocupação dos Pais dos Sujeitos da Pesquisa Desenvolvida por Portes (2001)
- 2 Nível de Escolaridade, Ocupação e Ano de Nascimento dos Pais (Pai e Mãe) dos Iteanos Pesquisados
- 3 Escolaridade dos Avós (Paternos e Maternos) e dos Pais (Pai e Mãe) do Grupo de Iteanos Pesquisados
- 4 Lugar na Fratria dos Sujeitos da Pesquisa, Número de Irmãos e Nível de Escolaridade dos Irmãos dos Iteanos
- 5 Fluxo dos Percursos Escolares dos Iteanos Pesquisados
- 6 Tipo de Escola Frequentada no Ensino Fundamental e Médio e Tipo de Curso em Nível Médio Concluído

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
PRIMEIRA PARTE: <i>EXCELÊNCIA ACADÊMICA DO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA (ITA)</i>	40
1. ALTA QUALIDADE DO ITA	42
1.1 Instalações Físicas do ITA: Formas de Apresentação de Distinção	42
1.2 História do ITA: Fundamentos de sua Tradição	48
1.3 Seleção para se Tornar um Iteano	53
1.4 Estilo Educativo do ITA	62
1.4.1 Ano prévio	63
1.4.2 Regime de aconselhamento	64
1.4.3 Disciplina consciente	67
1.4.4 Bancadões: a sobrevivência no ITA	72
1.4.5 Formação de engenheiros civis e militares	80
1.5 Rendimento Social dos Títulos dos Iteanos	87
1.6 Imagem de Excelência Compartilhada	96
1.6.1 Associação dos Engenheiros do ITA (AEITA)	106
2. PROPRIEDADES SOCIAIS E ESCOLARES DOS ITEANOS	108
2.1 Autodefinição Racial	109
2.2 Escolaridade dos Pais	111
2.3 Escolaridade das Mães	116
2.4 Número de Irmãos	120

2.5	Renda Familiar	122
2.6	Escola Frequentada no Ensino Médio	127
2.7	Curso Concluído no Ensino Médio	130
2.8	Exercício de Atividades Remuneradas Durante a Graduação	131
2.9	Nível de Exigência dos Cursos de Graduação	134
2.10	Número de Horas Semanais Dedicadas ao Estudo	135
2.11	Atualização em Relação aos Acontecimentos no Mundo	136
2.12	Leitura de Jornais	137
2.13	Leitura de Livros	138
2.14	Perspectivas Futuras dos Iteanos Quanto aos Estudos	141
2.15	Perspectivas Futuras dos Iteanos Quanto ao Exercício Profissional	142
2.16	Contribuições do Curso de Graduação no ITA	143
2.17	Excelência Escolar e Pertencimento Social	144
SEGUNDA PARTE: <i>PERCURSOS ESCOLARES DOS ITEANOS: O POSSÍVEL</i>		
	<i>CONTRA O PROVÁVEL</i>	149
3.	TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS	152
3.1	Mobilização Familiar e Individual na Constituição de Trajetórias Escolares Pouco Prováveis	154
3.1.1	Fluidez das fronteiras entre as práticas de mobilização escolar de pais e filhos de diferentes camadas sociais	155
3.1.2	Trânsfugas de classe: pais e filhos mobilizados na construção de uma carreira escolar longa	160

3.1.3	Êxitos escolares parciais e a constituição de um <i>habitus</i> resistente	164
3.2	Redes de Relações Sociais: Constituição de Interesses e Empreendimento de Estratégias para uma Escolarização Longa	169
3.2.1	Inserção em novos campos sociais na constituição de percursos escolares atípicos	169
3.2.2	Sociabilidade entre amigos e militância religiosa na constituição de trajetórias escolares pouco prováveis	173
3.3	Práticas Familiares e Autodeterminação dos Filhos na Constituição de Percursos Escolares Improváveis	175
3.3.1	Presença familiar e a autodeterminação dos filhos na constituição da longevidade escolar em camadas populares	176
3.3.2	Trabalho escolar das famílias: uma forma de presença na escolarização dos filhos	178
4	HISTÓRIAS ESCOLARES INTERGERACIONAIS	185
4.1	Interdependência Família-Escola	186
4.2	Educação e Mobilidade Social no Brasil	191
4.3	Histórias Escolares dos Pais dos Iteanos	197
4.4	Histórias Escolares dos Iteanos Pesquisados	208
4.4.1	Fluxo dos percursos escolares	210
4.4.2	Estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica	213
4.4.3	Escolha do ITA e o vestibular	217
4.4.4	Concomitância estudo-trabalho	221
	TERCEIRA PARTE: RECONSTITUIÇÃO DAS BIOGRAFIAS ESCOLARES	
	<i>DOS ITEANOS: PERFIS DE CONFIGURAÇÕES SINGULARES</i>	225

5	FELIPE E PEDRO: CASOS DE AUTODETERMINAÇÃO E SOLIDARIEDADE ENTRE IRMÃOS	225
5.1	Felipe ou a “Necessidade Tornada Virtude”	226
5.1.1	Carreira escolar de Felipe	231
5.1.2	Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de Felipe reconstituída	258
5.2	Pedro ou o Distanciamento Revelador e a Resistência	261
5.2.1	Carreira escolar de Pedro	264
5.2.2	Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de Pedro reconstituída	286
6	JOÃO E JOSÉ: PROXIMIDADE ENTRE AS PRÁTICAS FAMILIARES E A ESCOLA	289
6.1	João ou “Trânsfuga Filho de Trânsfuga”	290
6.1.1	Percurso escolar do pai: referência socializadora para João	294
6.1.2	Carreira escolar de João	300
6.1.3	Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de João reconstituída	315
6.2	José ou a Mobilização Escolar de uma Mãe	316
6.2.1	Carreira escolar de José	318
6.2.2	Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de José reconstituída	323
7	ANTÔNIO E FRANCISCO: AUTONOMIA, ESCOLHAS E AJUSTAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES	325

7.1	Antônio ou Autonomia e o Sentimento de Estar Só na Constituição do	
	Percurso Escolar	325
7.1.1	Carreira escolar de Antônio	326
7.1.2	Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de Antônio	
	reconstituída	336
7.2	Francisco ou um Negro no ITA, em Meio a Muitos Brancos	338
7.2.1	Carreira escolar de Francisco	340
7.2.2	Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de	
	Francisco reconstituída	358
	CONCLUSÃO	358
	REFERÊNCIAS	372
	APÊNDICE	384

INTRODUÇÃO

Como indivíduos provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural¹ e escolar² construíram carreiras escolares de excelência³ e ingressaram no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)? Quais as práticas familiares e disposições dos iteanos que tornaram pensáveis e possíveis destinos escolares particularmente pouco prováveis? Como se ligam as histórias escolares intergeracionais? Qual o peso (e as inter-relações) da mobilização escolar familiar e da mobilização dos próprios sujeitos na construção dos destinos escolares excepcionais?⁴

Com esta pesquisa, objetiva-se responder a tais indagações, a partir da análise das histórias escolares e familiares de seis engenheiros⁵ egressos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), cujas trajetórias escolares foram marcadas pelo êxito escolar e pela origem social relativamente humilde.

¹ Entendendo a noção de capital cultural, de modo relacional, por capital cultural fraco, busca-se destacar a distância entre o capital cultural possuído pelas famílias dos iteanos investigados e o capital cultural dominante.

² O capital escolar, conforme Bourdieu (1992d:333), é “uma forma transformada do capital cultural”.

³ Para definir excelência escolar, Nogueira (2002b:170) toma como indicadores favoráveis, na carreira escolar, “fluxo, velocidade, longevidade, opções, distinções acadêmicas, carreiras e instituições”. Ferrand et al. (1999:32) utilizam quatro critérios para a definição da excelência escolar: “*mention TB au baccalauréat, bac obtenu avant 18 ans, réussite à l'ÉNS dès la première présentatino et avant 20 ans*”. Neste trabalho, será considerado indicador de excelência escolar o ingresso no ITA, dado o lugar de prestígio dessa instituição no campo da educação superior brasileira e a área de formação oferecida – Engenharia –, a regularidade do percurso, ou seja, que não tenha havido nenhuma reprovação, o ingresso no ITA com no máximo duas apresentações ao vestibular e com até 21 anos de idade.

⁴ Aqui não se trata de pretender delinear com clareza qual a contribuição específica dos investimentos familiares ou da autodeterminação dos sujeitos na constituição das carreiras escolares, mas descrever o significado que os sujeitos dão a essas duas condições de possibilidade de um percurso escolar de sucesso, levando-se em consideração ainda as experiências de sucesso escolar.

⁵ As diferenças ligadas a sexo, na constituição das carreiras escolares, não foram analisadas neste trabalho, apesar de, em 2000, o ITA ter formado mulheres, as quais puderam ingressar na instituição a partir de 1996. Entretanto, sem dúvida alguma seria bastante significativa a realização de pesquisas sobre como as mulheres chegaram ao ITA.

Os iteanos investigados originam-se de famílias pouco dotadas escolarmente e em termos materiais, o que inscreve este trabalho no conjunto daqueles que tratam do sucesso escolar improvável. De modo geral, o ingresso em instituições de ensino superior de excelência no Brasil, tanto na perspectiva do senso comum, quanto nas análises sociológicas, é considerado como mais provável àqueles estudantes favorecidos cultural e materialmente, os quais freqüentariam a educação básica em instituições privadas, consideradas como as que oferecem o ensino fundamental e médio de melhor qualidade, e ingressariam em instituições de ensino superior públicas após aprovação em processos altamente seletivos.

O tema do sucesso escolar pouco provável foi abordado na literatura sociológica produzida no Brasil recentemente por Portes (1993; 2001); Vianna (1998); Souza Silva (1999) e Mariz et al. (2003). Esses trabalhos tratam do ingresso na educação superior em diversos tipos de cursos de universidades públicas brasileiras e, em menor número, instituições privadas, de estudantes desprovidos de capital econômico e de herança cultural familiar, portanto, aqueles cujas chances de acesso à universidade são reduzidas.

Os cursos freqüentados pelos universitários investigados por esses autores ocupam posições variadas na hierarquia dos cursos quanto ao prestígio e reconhecimento social, o que apresenta implicações quanto às possibilidades ou limitações de acesso a eles.

Portes (1993), por exemplo, pesquisou trajetórias escolares de estudantes dos 37 cursos oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na época da pesquisa. No trabalho desenvolvido em 2001, o mesmo autor pesquisou percursos escolares de estudantes dos cursos mais seletivos da UFMG na época: Fisioterapia, Ciência da Computação, Comunicação Social, Medicina, Direito e Engenharia Elétrica.

Vianna (1998) analisou percursos singulares de estudantes de graduação em Medicina e Geografia da UFMG e mestrado em Educação da mesma universidade; graduação em Economia da Pontifícia Universidade Católica (PUC/MG); graduação em Psicologia e Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Souza Silva (1999) investigou as trajetórias escolares de estudantes de Serviço Social e Física da Universidade Federal Fluminense (UFF); História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Matemática, Direito, Física, Letras, Inglês e História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e as trajetórias de estudantes em instituições privadas da cidade do Rio de Janeiro: Letras, da Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE), e Engenharia Civil, da Faculdade Nuno Lisboa.

Mariz et al. (2003) não explicitam em seu trabalho quais os cursos frequentados pelos universitários pesquisados, o que indica que isso não se constituiu em um dos critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa, portanto, provavelmente não se trata dos cursos mais seletivos das universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro, local em que a pesquisa foi desenvolvida.

Nesta pesquisa, com o intuito de potencializar a improbabilidade dos percursos escolares, por considerar que aqueles que chegam aos cursos de prestígio, apesar de condições desfavoráveis, concentram as propriedades sociais e escolares que conduzem a tais percursos escolares, buscou-se uma instituição de elevado prestígio, reputação e notoriedade, cujos cursos fossem altamente seletivos, ou seja, uma instituição em que as *minorias estatísticas fossem mais improváveis* (BAUDELLOT, 1999:7) e que se

diferenciasse daquelas nas quais os sujeitos das pesquisas mencionadas anteriormente tivessem se graduado.

Assim, foi feita a escolha do ITA⁶ como a instituição em que os sujeitos desta pesquisa tivessem se graduado, acreditando-se que tal escolha também contribuiria para o desenvolvimento dos estudos sociológicos nessa área, pois se acrescenta, ao conjunto das universidades públicas investigadas pelos autores mencionados, uma instituição de ensino superior com características específicas e que goza de elevado prestígio e notoriedade no campo do ensino superior brasileiro.

Entre as especificidades do ITA destacam-se as condições oferecidas por essa instituição para permanência dos estudantes nos seus cursos, como alojamento, hospedagem, biblioteca e laboratórios, o que pode colaborar para a produção do interesse de alunos com excelente desempenho escolar, mas desprovidos de condições materiais favoráveis, em ingressar na instituição.

O elevado nível de competência escolar exigido para ingresso no ITA, de modo geral, requer que o percurso escolar dos iteanos, desde os anos iniciais do processo de escolarização seja marcado por um excelente desempenho escolar e que as famílias se mobilizem na constituição desses percursos. Mesmo no caso daqueles iteanos que se originam de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar, o nível de

⁶ A audiência à apresentação da tese “*Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*”, de autoria da professora Maria Alice Nogueira, em atendimento a requisito do concurso público para professora titular da Faculdade de Educação da UFMG, também contribuiu para a definição do ITA como a instituição na qual teriam se graduado os sujeitos da pesquisa, dada sua condição de instituição de excelência. Durante a apresentação, a professora Maria Alice Nogueira mencionou seu interesse no estudo das trajetórias escolares de mulheres que ingressaram, a partir de 1995, no ITA, em função do conhecimento das dificuldades decorrentes dos processos seletivos e exigências escolares da instituição, portanto, reconhecendo-a como uma instituição de ensino superior de excelência no Brasil.

competência escolar exigido para ingresso no ITA parece indicar que há participação das famílias na *fabricação das exceções* (FERRAND et al., 1999:12).

A participação das famílias na constituição das trajetórias escolares pouco prováveis, observada nos trabalhos de Portes (1993; 2001), Vianna (1998) e Souza Silva (1999), pode ser considerada fraca se comparada às atitudes e práticas das famílias das camadas médias em relação à escolarização dos filhos. Entre os elementos explicativos das trajetórias escolares de sucesso pouco prováveis estudadas por esses autores, observou-se certa mobilização escolar das famílias ou um tipo específico de presença das famílias na escolarização dos filhos, diante da “ausência” de mobilização escolar familiar, mas não foi destacada uma forte mobilização das famílias na constituição dos percursos escolares improváveis dos filhos.

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.

Esta pesquisa, para responder às indagações sobre os destinos de exceção dos iteanos, vincula-se aos trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, inscrevendo-se na tradição disposicionalista da ação, a qual reconhece a “intermediação das crenças ou representações na relação entre indivíduo e situação” (NOGUEIRA, 2004). Assim, na análise das práticas e representações das práticas dos iteanos no universo escolar, a partir da inscrição na tradição disposicionalista, deverá ser levado em conta o passado incorporado pelos sujeitos, ou seja, os processos de socialização vividos que constituem suas disposições a pensar, sentir e agir – o *habitus* –, valorizando-se, também, o sentido que os sujeitos atribuem àquilo que fazem.

A noção de *habitus individual*⁷ desenvolvida por Pierre Bourdieu (1994b:65), uma variação do *habitus coletivo*: “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]”, de modo geral, é considerada mais adequada para explicar as condições macroestruturais das ações dos sujeitos (NOGUEIRA, 2004). Nesses casos considera-se, de modo mais relevante, o fato de que a constituição do *habitus* se dá de acordo com a posição dos sujeitos na estrutura social e que cada sujeito age, de certo modo, replicando aquilo que é típico de seu grupo social de pertencimento. Dessa forma, os indivíduos socializados em uma dada posição social incorporariam disposições típicas dessa posição e suas ações, ao longo de suas trajetórias sociais, dar-se-iam de acordo com essas disposições.

A noção de *habitus* permitiria, então, uma aproximação das disposições e das práticas recorrentes entre indivíduos de uma mesma posição social, ou seja, conforme o volume e estrutura dos capitais possuídos e do *sentido do trajeto social* (BOURDIEU, 1992c), mas seria menos operante, por exemplo, para a análise das trajetórias escolares pouco prováveis.

Porém, a noção de *habitus individual* – porque condensa as relações entre as condições sociais de existência atuais e potenciais, a subjetividade dos sujeitos e as pressões e estímulos dos campos, isto é, das situações nas quais os sujeitos são levados a fazer suas escolhas – parece colaborar também para explicar o processo de construção dos percursos escolares dos iteanos sujeitos desta pesquisa, desvios em relação ao mais provável, portanto, permitindo analisar o excepcional, ou seja, a constituição de

⁷ Ao invés de *habitus individual*, Lahire utiliza a expressão *patrimônio de disposições incorporado* para se referir ao resultado das múltiplas experiências de socialização vividas pelos indivíduos.

trajetórias escolares pouco prováveis, situações nas quais escapa-se, ainda que seja no início do percurso escolar, a uma homologia entre as condições de produção do *habitus* e as condições de seu funcionamento (BOURDIEU, 1998a).

O *habitus individual*, enquanto conjunto dinâmico de disposições, uma vez que as disposições se sobrepõem ao longo da vida, de acordo com as situações sociais vivenciadas e as disposições originais, engendra práticas que podem se diferenciar daquelas que são consideradas as mais comuns e esperadas para determinado grupo social, em determinadas situações sociais.

É preciso considerar ainda que cada pessoa, em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado (como espaço físico e social) e do sentido de sua trajetória, incorpora de modo singular os esquemas de percepção, de apreciação e de ação, os quais são socialmente constituídos, mas individualmente incorporados, advindo daí a singularidade de cada *habitus individual*.

Dessa forma, uma das perspectivas de análise de “como” os sujeitos da pesquisa chegaram ao ITA, assumida nesta tese, é considerar que os iteanos, a partir do *habitus individual* constituído, produto incorporado dos processos de socialização aos quais se submeteram e foram submetidos, especialmente na família e na escola, conforme as propriedades ligadas à posição social (atual ou potencial) e as situações sociais vivenciadas, envolveram-se no *jogo escolar* pelo qual tinham *interesse*, o que requereu que os iteanos assumissem uma atitude reflexiva sobre o sentido desse jogo, fizessem ajustamentos e escolhas, tomassem posições e agissem estrategicamente, de acordo com as disposições constitutivas dos seus *habitus individuais*.

As tomadas de posição e o interesse pelo jogo escolar dos iteanos pesquisados se deram nas situações, ou seja, nos *campos* – espaço de relações e disputas entre grupos

com diferentes posições sociais – nos quais existem alvos que estão em jogo ou que geram interesses específicos. Dessa forma, os sujeitos, ao se envolverem em determinado campo, tinham interesse ou *illusio* no jogo aí existente, o que faz parte de seu *habitus individual*, ao mesmo tempo em que o constitui.

Considerando a singularidade presente no *habitus individual* e devido ao fato de que os casos de percursos escolares de excelência estudados neste trabalho escapam às tendências, propensões ou inclinações sociais mais prováveis, optou-se pela reconstituição de cada um dos trajetos, observando-se a configuração singular de elementos interdependentes e as situações vivenciadas pelos iteanos que levaram à constituição de cada percurso escolar.

Diante disso, as contribuições de Bernard Lahire, vistas como prolongamento da teoria bourdieuniana, tornaram-se importantes para colaborar na análise dos elementos explicativos das trajetórias escolares pouco prováveis desses iteanos, no que se refere à abordagem da singularidade de cada uma das histórias escolares modeladas socialmente.

Lahire (2003), ao considerar que as disposições individuais não decorrem apenas de uma posição na estrutura social, mas se constituem a partir de múltiplas influências socializadoras, simultaneamente e até mesmo contraditórias, pois cada indivíduo se insere em diferentes ambientes sociais, com os quais estabelece vínculos específicos e constrói sua história social singular, destaca em seus trabalhos que, para se compreender as ações dos indivíduos é necessário que seja feito o detalhamento das suas experiências de socialização, ou seja, do processo de constituição das disposições sociais, buscando-se, portanto, conhecer o patrimônio de disposições dos indivíduos e os contextos sociais nos quais eles agem (LAHIRE, 1997b).

Neste trabalho não se pretende chegar à complexidade das disposições de pensamento, sentimento e ação dos iteanos, a partir do estudo das experiências socializadoras vividas, mas reconstruir as trajetórias escolares dos iteanos de modo a observar princípios de produção das práticas dos iteanos, ou seja, suas disposições em relação à escola e as situações vivenciadas que, numa relação dialética com as disposições, levaram-nos a agir como agiram e os conduziram ao ITA.

A seleção dos iteanos, sujeitos de pesquisa que constituíram percursos escolares pouco prováveis, fez-se a partir dos seguintes critérios: ser engenheiro egresso do ITA; ter estudado toda a educação básica em escolas públicas; originar-se de famílias cujos pais apresentassem um nível de escolaridade relativamente baixo ou tivessem concluído cursos de graduação de reduzido prestígio no campo do ensino superior.

Na definição do número de iteanos a serem entrevistados não houve uma preocupação com a constituição de uma amostra estatisticamente representativa, porque o objetivo da pesquisa não requeria tal representatividade. O grupo de iteanos entrevistados se constituiu progressivamente, tendo-se como interesse que seus membros se diferenciasssem em relação a alguns aspectos. Assim, cada uma das entrevistas realizada serviu de base para seleção de outro iteano que seria entrevistado a seguir, bem como as primeiras informações sobre o perfil dos iteanos que se dispunham a participar das entrevistas, às quais foi possível ter acesso a partir de correspondência eletrônica. Tinha-se a preocupação de assegurar que as condições sociais e culturais dos iteanos se diferenciasssem um pouco, de modo a garantir que entre eles se apresentassem nuances diferenciadas de posse de capital cultural e escolar, ainda que todos se caracterizem por se originarem de famílias com fraco capital cultural e escolar; que o tamanho da fratria também se diferenciassse, bem como o lugar dos iteanos na fratria; que fosse entrevistado

pelo menos um iteano negro; que houvesse diferenças entre as famílias quanto àquele – pai, irmãos ou mãe – que tivesse se mobilizado em relação à escolarização do filho; e, ainda, famílias em que apenas um dos filhos tornou-se iteano e aquelas em que mais de um filho ingressou no ITA.

A seleção desses egressos e o acesso a eles para a realização das entrevistas se deram da seguinte forma. A primeira instituição contatada foi a Associação dos Engenheiros do ITA (AEITA) – que agrega os egressos do Instituto –, por meio de correspondência na qual foram explicitados os objetivos da pesquisa e as informações necessárias para a seleção e contato com os egressos da instituição.

Em atendimento à solicitação, a AEITA enviou (via correio) a publicação *Histórias para contar, amigos para encontrar*, editada por essa instituição em 2001, na qual, além da biografia de Paulo Vítor, um dos ex-reitores do ITA, a partir da página 45 é apresentado um índice por turmas, desde 1950, informando o nome do iteano, o tipo de engenharia concluída, a empresa na qual ele atua, o cargo que ocupa, seu endereço e telefone, inclusive o endereço eletrônico dos 4.200 engenheiros formados no ITA até o ano de 2000.

De posse dessas informações, a primeira tentativa de aproximação foi selecionar, aleatoriamente, alguns egressos que residissem em Minas Gerais e enviar-lhes mensagens eletrônicas, especificando os objetivos da pesquisa e o perfil desejado dos sujeitos a serem entrevistados, solicitando retorno àqueles que concordassem em participar da pesquisa. Foram enviadas, inicialmente, seis mensagens, mas nenhuma foi respondida.

Nogueira (2002b) e Romanelli (1986) destacaram em seus trabalhos as dificuldades de identificação e acesso a sujeitos de pesquisa cujas propriedades sociais

são específicas, como no caso das elites econômicas ou de determinadas frações das camadas médias. Nesses trabalhos, a indicação de terceiros, ou seja, a recomendação permitiu a aproximação com os sujeitos para realização das pesquisas.

A segunda tentativa na busca de acesso aos iteanos foi analisar os dados disponíveis e identificar algum tipo de proximidade que favorecesse o primeiro contato por telefone. Assim, foi identificado um egresso do ITA, da turma de 1988, o qual trabalhava como pesquisador no *campus* da UEMG de Divinópolis. A instituição de ensino superior na qual trabalho, em Carangola, também é uma unidade da UEMG, uma universidade *multicampi*, em processo de consolidação, no estado de Minas Gerais. Dessa forma, foi estabelecido um contato inicial com esse egresso por telefone. Na conversa, foi solicitado o envio de informações (via correio eletrônico), especificando os objetivos da pesquisa e o perfil desejado dos egressos para realização da pesquisa, as quais seriam repassadas à turma do ITA de 1988.

Após o envio das informações, e em um curto período, recebi resposta de três egressos da turma de 1988, disponibilizando-se a participarem da pesquisa, e de um outro, indicando um possível sujeito da pesquisa, o qual não foi localizado.

Além do primeiro egresso contatado, identifiquei um outro, no livro dos egressos do ITA, meu conterrâneo, que atua como professor na UFMG e concluiu seu curso no ano de 1979. Também, nesse caso, primeiramente foi estabelecido um contato telefônico e, após, enviados por mensagem eletrônica os esclarecimentos sobre a pesquisa. Houve a indicação de outro egresso, com o qual foi estabelecido contato, novamente, por mensagem eletrônica, para verificação do interesse em participar da pesquisa, tendo obtido retorno positivo.

Cabe ressaltar que o estabelecimento de contato, via correio eletrônico, com os sujeitos da pesquisa, foi utilizado com frequência e apresentou bons resultados. Os sujeitos da pesquisa dispunham de pouco tempo, pois ocupam postos de trabalho de direção e gerência, mas utilizavam com grande frequência os recursos do correio eletrônico para várias atividades, o que fazia com que respondessem rapidamente a todas as solicitações. Assim, sempre que ocorria alguma demanda de informações eram enviadas mensagens eletrônicas e os esclarecimentos prestados logo a seguir, como, por exemplo, as informações iniciais sobre a escolaridade e ocupação dos pais e avós dos sujeitos, o tamanho da fratria e a formação acadêmica dos irmãos, que colaboraram na estruturação do roteiro da entrevista e na definição do grupo de iteanos a ser entrevistado.

Os egressos do ITA que se dispuseram a participar da pesquisa, além de ocuparem posições profissionais de prestígio, residem em cidades diversas de Minas Gerais e São Paulo, ou, como em um dos casos, em Nova York, daí a necessidade da utilização de recursos da informática para a comunicação, dadas as dificuldades para o estabelecimento de contatos pessoais de forma recorrente.

Os dados desta pesquisa foram coletados junto a seis engenheiros⁸ egressos do ITA, por meio de entrevistas semidiretivas, centradas nas histórias escolares dos iteanos, e de comunicação via correio eletrônico e telefone. De forma indireta, foram buscadas também informações sobre as histórias escolares dos pais dos iteanos. Portanto, o *corpus* da pesquisa se constitui de seis entrevistas, além dos textos escritos produzidos por meio de correspondência eletrônica.

⁸ Apesar de reconhecer a importância de se discutir a questão da masculinidade, uma vez que todos os sujeitos da pesquisa são homens, e o ITA, até 1995, recebeu, exclusivamente, alunos do sexo masculino, não foi possível abordar tal questão neste trabalho.

Também foram coletados dados em publicações sobre o ITA para análise do prestígio, notoriedade e reputação desse Instituto no campo do ensino superior brasileiro e analisados dados estatísticos do INEP sobre as propriedades sociais e escolares dos iteanos.

Cinco entrevistas foram realizadas pessoalmente e uma por telefone, registrando-se as narrativas dos sujeitos sobre suas histórias escolares e familiares. Após a realização das entrevistas, os contatos por meio de correspondência eletrônica foram mantidos para o aprofundamento de algumas questões apresentadas na entrevista.

Assim, o *corpus* de pesquisa se estrutura a partir dos relatos biográficos que, por sua vez, foram estruturados a partir de um roteiro, no qual se buscou destacar os ‘momentos-chave’ da carreira escolar dos sujeitos da pesquisa.

Os relatos produzidos pelos iteanos – quando eles já haviam concluído o curso no ITA e estavam inseridos de modo privilegiado e estável no mercado de trabalho – foram marcados por certo “sentido de altivez”, ou seja, um “sentimento socialmente construído de pertencer a uma essência superior” (BOURDIEU, 2005:43), o que exigiu atenção ao desaparecimento, nos relatos, das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos durante a constituição desses percursos. Ferrand et al. (1999), em seu estudo sobre percursos escolares de excelência, destacaram a linearidade, a facilidade e a felicidade que dominavam as narrativas dos sujeitos pesquisados, pois eles escaparam das eliminações, foram os primeiros, condição que apagou, das narrativas, os momentos de dúvida e de sofrimento ao longo do percurso escolar.

Por se tratar de narrativas biográficas, as quais se apresentam de forma complexa para a análise sociológica, requerendo algumas definições quanto à forma de tratamento

dos dados e, ainda, considerando os objetivos da pesquisa, foram utilizados dois modos de inteligibilidade dos dados empíricos, pretendendo que eles sejam complementares.

No primeiro deles, apresentado na segunda parte do trabalho, o material discursivo que constitui o *corpus* da pesquisa foi submetido à análise de conteúdo. Tratou-se de uma análise do conteúdo de forma transversal do conjunto dos relatos e vertical de cada uma das entrevistas (BARDIN, 1977), buscando-se as recorrências entre os percursos escolares dos iteanos pesquisados e, em cada um dos casos, as relações entre as histórias escolares dos pais e dos filhos.

No segundo modo, privilegiou-se a singularidade de cada percurso escolar, reconstituindo-se cada uma das trajetórias a partir dos seguintes *traços pertinentes da análise*, os quais foram definidos a partir da literatura consultada, das hipóteses de trabalho e do trabalho inicial com os dados de pesquisa. Esses traços são: os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos iteanos a uma escolarização longa; as relações entre as histórias escolares da linhagem; a mobilização familiar e individual na constituição dos percursos escolares de excelência e as disposições escolares dos iteanos.

A utilização dos *traços pertinentes da análise* como dispositivo metodológico sustenta-se em Passeron (1995). De acordo com esse autor, a narrativa biográfica pode se apresentar como um material de pesquisa de grande poder de inteligibilidade, “impressão de compreender na ilusão do imediato”, pois aquilo que é vivido e narrado traz consigo o sentido e a coerência daquele que viveu e narra essa experiência, de forma retrospectiva, ou seja, tudo na experiência singular pode parecer pertinente e passível de descrição, “nada é insignificante” (PASSERON, 1995:204). Isso conduz a análise sociológica para uma impossibilidade, uma ilusão, dado que não é possível descrever

tudo ou sequer é possível o conhecimento integral do indivíduo, tornando a análise pretensiosa de compreender a totalidade de uma vida, superficial ou não-científica.

Portanto, uma alternativa possível para se escapar dessa impossibilidade é considerar, na análise sociológica dos relatos biográficos, *traços pertinentes da análise*, previamente definidos, provenientes de hipóteses de trabalho, evitando-se, assim, o desaparecimento do problema teórico, quando se depara com a riqueza do material biográfico.

Lahire (1997b) e Vianna (1998), em seus trabalhos de pesquisa, utilizaram como estratégia metodológica a definição de *princípios orientadores da análise* na reconstituição dos perfis de configurações sociais singulares⁹. Parece que ambos definiram *a priori* esses princípios de análise, ainda que parcialmente. Vianna (1998:46) indica claramente que tanto os dados iniciais da pesquisa, quanto o estudo da literatura na área, colaboraram na formulação de tais princípios em sua pesquisa.

A complexidade da análise de uma vida narrada, além de exigir a definição de *traços pertinentes de análise*, requer que tais traços sejam pensados de modo entrelaçado e interdependente entre si e com outros elementos que constituem uma vida socialmente, a qual é um todo relacional, uma *rede de interdependência*, formando uma *configuração social* (ELIAS, 1994).

As idéias de “rede de interdependências, tecido de relações, elo na cadeia de interdependência, entrelaçamentos” surgem, em Elias (1994:35), para denotar a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade:

⁹ Elias (1995), em sua obra sobre a vida de Mozart, é outro exemplo de reconstrução sociológica do percurso de um indivíduo.

A rede só é compreensível em termos da maneira como eles [os fios] se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais, e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.

Cabe destacar, ainda, que se trata de uma rede em constante movimento, “como um tecer e destecer ininterrupto de ligações” (ELIAS, 1994:35).

Tanto Lahire (1997b) quanto Viana (1998) assumiram nesses trabalhos de pesquisa uma perspectiva metodológica, baseada na noção de *configuração social* desenvolvida por Norbert Elias, que lhes permitiu abordar a interdependência de elementos nas configurações familiares e escolares e reconstituir perfis de configurações singulares, dando visibilidade à pluralidade de disposições e práticas empreendidas pelos sujeitos que eles pesquisaram.

Na análise das narrativas dos iteanos sobre suas histórias escolares, de modo semelhante aos trabalhos de Elias (1995), Lahire (1997a) e Vianna (1998), pretende-se, com a utilização da noção de configuração social na reconstituição das biografias escolares dos iteanos, dar visibilidade à singularidade de cada um dos percursos investigados e observar o *habitus* individual dos iteanos, suas disposições a agir; as situações nas quais eles agiram e a dinâmica da relação entre o *habitus* por eles constituído e essas situações.

Este trabalho se constitui de três partes. A primeira – “Excelência Acadêmica do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)” – é composta por dois capítulos. O Capítulo 1 – *Alta Qualidade do ITA* – analisa a instituição na qual ingressaram os sujeitos da pesquisa e se justifica pela escassez de literatura sobre o Instituto como uma

escola de alta qualidade. São analisados: as instalações, à medida que são elementos que colaboram na definição da alta qualidade; a constituição histórica, como fundamentos de sua tradição; os princípios de seletividade próprios; o estilo educativo; o rendimento social dos títulos escolares dos iteanos; o compartilhamento de imagem de excelência do Instituto pelos iteanos e pela sociedade de modo geral; o capital simbólico e os laços de solidariedade que se mantêm entre os iteanos, depois da conclusão do curso de graduação, por meio da associação dos egressos do ITA. No Capítulo 2 – *Propriedades Sociais e Escolares dos Iteanos* –, são apresentadas as propriedades sociais e escolares que predominam entre os iteanos e caracterizam a excelência escolar do ITA, de forma a permitir que sejam observados, de modo relacional, aqueles casos cujas propriedades sociais e escolares diferem da maioria e que podem, portanto, ser considerados exceções.

A segunda parte – “Percurso Escolares dos Iteanos: o Possível Contra o Provável” – é constituída por dois capítulos. No Capítulo 3 – *Trajetórias Escolares Pouco Prováveis* – será discutida a produção teórica (em sua maioria brasileira, mas incluídas duas produções francesas) que destaca a mobilização familiar e individual na constituição de casos excepcionais de escolarização longa e a importância das redes de relações sociais, bem como os trabalhos que consideram que, na “ausência” de uma mobilização familiar em torno da escolarização dos filhos, as famílias empreendem práticas socializadoras que favorecem a constituição de disposições que levam os sujeitos a investirem em uma carreira escolar longa. No Capítulo 4 – *Histórias Escolares Intergeracionais* – discutem-se as relações entre as histórias escolares intergeracionais, ou seja, dos pais dos iteanos e deles próprios, abraçando-se a hipótese de que, a partir dessas relações, os pais e os filhos atribuem sentidos ao processo de escolarização desses

últimos. Apresentam-se, também, as regularidades entre as trajetórias escolares desses iteanos, analisando-se tais trajetórias em conjunto.

Na terceira parte – “Reconstituição das Biografias Escolares dos Iteanos: Perfis de Configurações Singulares”, composta pelos capítulos 5 – *Felipe e Pedro: Casos de Autodeterminação e Solidariedade entre Irmãos*; 6 – *João e José: Proximidade entre as Práticas Familiares e a Escola*; 7 – *Antônio e Francisco: Autonomia, Escolhas e Ajustamentos na Constituição das Trajetórias Escolares* – procede-se à reconstituição dos percursos escolares dos seis iteanos sujeitos desta pesquisa e à respectiva análise, a partir dos traços estruturantes da análise. As biografias dos iteanos investigados foram agrupadas de acordo com as semelhanças entre as trajetórias e as práticas das famílias favoráveis ao processo de escolarização.

Na Conclusão, há um esforço de síntese daquilo que foi edificado ao longo do trabalho e de construção de uma resposta, sempre parcial, à indagação sobre como os iteanos pesquisados, oriundos de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar, ingressaram no ITA. Os dados empíricos indicam que a construção desses percursos escolares pouco prováveis e de excelência é produto das práticas de duas gerações; do modo como pais e filhos se relacionaram com as histórias escolares intergeracionais; dos sentidos atribuídos a essas histórias e das 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 de suas trajetórias escolares.

O Apêndice é composto por gráficos com os dados sobre propriedades sociais e escolares dos iteanos separados por ano: 1999, 2000, 2001, 2002 e 2003.

PRIMEIRA PARTE

EXCELÊNCIA ACADÊMICA DO

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA (ITA)

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) é uma escola pública de ensino superior reconhecida socialmente como uma instituição de *alta qualidade*¹⁰.

O ITA localiza na Base da Força Aérea Brasileira, em São José dos Campos¹¹, interior do estado de São Paulo. O Instituto forma engenheiros¹² civis e militares, nas áreas de Engenharia Aeronáutica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica Aeronáutica, Engenharia de Infra-Estrutura Aeronáutica e Engenharia da Computação e vincula-se ao Comando da Aeronáutica – Ministério da Defesa¹³.

O prestígio, notoriedade e reputação do ITA lhe possibilitam escolher dentre aqueles alunos considerados os melhores, os mais aptos, garantindo uma estreita adequação das propriedades sociais e culturais dos alunos selecionados com o estilo da escola¹⁴ e a manutenção

¹⁰ Conforme Jay (2002), é razoavelmente problemático definir quais termos utilizar para designar as escolas prestigiosas. Entretanto, optei por utilizar a designação ‘escola de alta qualidade’, que parece melhor explicitar a especificidade do ITA. Essa mesma designação é utilizada por Almeida (1999) para as escolas de ensino médio da cidade de São Paulo que preparam para vestibulares altamente seletivos.

¹¹ As razões apontadas nos documentos oficiais sobre a escolha da cidade de São José dos Campos para implantação do ITA são: acesso fácil e disponibilidade de vias de comunicação; proximidade com pólos culturais do país; condições meteorológicas; condições físicas do terreno; a perda da vocação dessa cidade como local apropriado para tratamento de problemas respiratórios. Com o desenvolvimento de vacinas, tais problemas de saúde foram minimizados, dispensando-se as internações em sanatórios localizados na cidade, o que exigiu a busca de novas possibilidades de desenvolvimento.

¹² No ITA, desde sua criação (em 1950) até 1995, os alunos eram exclusivamente do sexo masculino. Somente a partir do processo seletivo de 1996 mulheres puderam ingressar no ITA.

¹³ O ITA, diferentemente da maioria das instituições de ensino superior brasileiras, não se vincula ao Ministério da Educação ou aos sistemas estaduais de educação, mas ao Comando da Aeronáutica. Tal situação é evocada por um dos entrevistados desta pesquisa como uma das razões para a excelência acadêmica do Instituto. Destaca-se também que Pinçon e Pinçon-Charlot (2002) apresentam como uma das especificidades das grandes escolas francesas o fato de que elas são instituições de ensino superior independentes do sistema universitário.

¹⁴ Almeida (1999:6), em seu estudo sobre um colégio que se destina à elite paulista, considera que cada instituição educacional é portadora de um estilo, o qual é tributário tanto da história da instituição e da imagem que seus fundadores construíram para ela, quanto do destino social reservado aos alunos que ela formou.

da posição de prestígio do Instituto no campo do ensino superior brasileiro¹⁵. A correlação entre a escola e seus alunos decorre da reprodução social e cultural, ao mesmo tempo em que a constitui, via processos escolares.

Dentre os princípios que posicionam o ITA no pólo dominante do campo do ensino superior brasileiro estão: o tipo de escolarização oferecida, valorizada socialmente, tanto por se tratar de uma graduação na área da Engenharia, um dos ramos tradicionais de formação acadêmica no Brasil, conforme Miceli (2001), quanto do reconhecimento, no duplo sentido do termo, ou seja, devido à visibilidade e legitimação dessa formação, que garante aos egressos posições sociais e profissionais elevadas na estrutura social e ocupacional brasileira; a altíssima concorrência dos vestibulares; o tipo de organização das atividades acadêmicas que impõe a sucessão ininterrupta de atividades escolares intensas e controladas, elevando ao máximo a produtividade escolar e consumindo todo o tempo disponível dos alunos, o que é próprio das escolas de prestígio, conforme Bourdieu (1989a), Faguer (1997), Jay (2002), Almeida (1999), Pinçon e Pinçon-Charlot (2002); a competência escolar dos iteanos; o destino social reservado aos egressos e o capital simbólico dos iteanos.

¹⁵ De acordo com Bourdieu (1983a), um campo social se define em função dos objetos de disputa e dos interesses que lhe são próprios. A situação, quanto à posse ou não desses objetos de disputa, ou dos capitais valorizados no campo, define as posições no campo. Segundo Martins (1995:2), os dados constitutivos do campo do ensino superior brasileiro que tendem a comandar o seu funcionamento são: “a qualificação do corpo docente, a qualidade do ensino oferecido, a produtividade e a capacidade científicas instaladas, o reconhecimento social e o prestígio acadêmico dos estabelecimentos”.

1 ALTA QUALIDADE DO ITA

Para entender o ITA como instituição de *alta qualidade*, na qual ingressaram os sujeitos da pesquisa, buscar-se-á conhecer e interpretar: alguns detalhes das suas instalações que colaboram na definição da sua alta qualidade; a sua constituição histórica – ou seja, os fundamentos de sua tradição; os princípios de seletividade próprios; o seu estilo educativo; o *espírito de corpo* no ITA; o rendimento social dos títulos escolares dos iteanos; o compartilhamento da imagem de excelência do Instituto pelos iteanos e pela sociedade de modo geral; o capital simbólico e os laços de solidariedade que se mantêm entre os iteanos depois da conclusão do curso de graduação, por meio da associação dos egressos do ITA.

1.1 Instalações Físicas do ITA: Formas de Apresentação de Distinção

As imagens das instalações físicas do ITA são muito utilizadas nos documentos oficiais para marcar a distinção do Instituto, ou seja, servem para ilustrar os discursos sobre a sua qualidade e eficiência.

A referência feita ao projeto arquitetônico das instalações físicas do ITA é uma das primeiras indicações de que a tradição do Instituto está representada também em seus prédios. De acordo com Teixeira (2000:37):

Por coincidência ou por instinto renovador, o CTA [Centro no qual se localiza o ITA] surge no Brasil já com um novo estilo arquitetônico, consagrando-se, pela primeira vez, dentro do contexto do pioneirismo e criatividade brasileira, projetando-se para o mundo das artes e da arquitetura com uma nova concepção, pois até aquela época ainda nada havia sido feito em matéria de arquitetura funcional com aproveitamento urbanístico, mesclando a natureza às características próprias de cada edificação.

O autor do projeto arquitetônico – Oscar Niemeyer –, em 1946, foi escolhido por meio de um concurso aberto apenas a alguns escritórios de arquitetura do país. O lugar ocupado

atualmente por esse arquiteto no Brasil faz com que a autoria do projeto seja retomada como um elemento de distinção e seja utilizada para destacar a visão de futuro que detinham os idealizadores do ITA, uma vez que já no projeto de suas edificações escolheu-se o melhor arquiteto, aquele que faria uma revolução na arquitetura brasileira e cujo reconhecimento se expandiria em níveis internacionais (Figura 1).

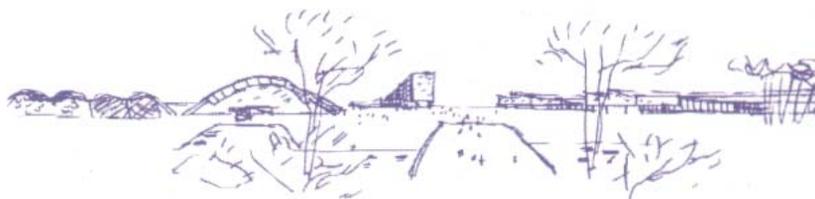


Figura 1 – Esboço do Projeto de Oscar Niemeyer.
Fonte: MOTA (2000:35).

O espaço físico onde o ITA se localiza – Base da Força Aérea Brasileira em São José dos Campos – é amplo e relativamente separado do meio circundante local.

As figuras 2 e 3 mostram aspectos da fachada do prédio do ITA, onde se localizam os setores de administração acadêmica, salas de aula, salas individuais dos professores, auditórios e alguns laboratórios.



Figura 2
Aspecto Frontal da Fachada do Prédio do ITA.



Figura 3
Aspecto Lateral da Fachada do Prédio do ITA.

Na fachada do prédio (Figura 2) observa-se o brasão do ITA, cuja simbologia traz muito do sentido atribuído ao Instituto e às suas práticas educativas. Alguns aspectos da descrição do brasão apresentada por Mota (2000:16) são:

O esmalte vermelho da flama ardente representa o luzeiro imorredouro da atividade docente, a busca e a vitória do homem pelo saber, o qual nunca se extingue; nunca se apaga. [...] As asas estilizadas, em ouro, simbolizam a força de vontade, o altruísmo, o vôo destemido pela imensidão do saber e os laços que prendem o Instituto às suas origens: o Ministério da Aeronáutica. A roda dentada, em jalne (amarelo-ouro), é a alegoria da técnica e do progresso tecnológico. O triângulo equilátero, que representa a procura da perfeição, simboliza, em seus vértices, a tríade basilar do Instituto: educação, ensino e pesquisa [...].

Observa-se que, ao se mencionar *a educação* na composição da tríade que fundamenta o ITA, além do ensino e da pesquisa, dá-se destaque ao processo de socialização escolar que ocorre no Instituto.

O laboratório de estruturas (Figura 4), uma das primeiras edificações do ITA, cuja construção iniciou-se em 1949, é uma das imagens mais utilizadas nas publicações oficiais do Instituto. Isso ocorre não só pelas características arquitetônicas do prédio, mas também e, principalmente, para destacar a importância das práticas de laboratório como um valor institucional, fundamental na formação profissional do iteano.



Figura 4 – Laboratório de Estruturas do ITA.

Na Figura 5, observa-se uma das salas de aula do ITA, que conserva o mobiliário antigo do Instituto¹⁶ e na qual estão afixados dois quadros. A funcionária de Relações Públicas do ITA que me acompanhou durante uma visita pelo prédio principal destacou que é comum que os professores utilizem todo o espaço disponível em ambos os quadros para a resolução de equações matemáticas, um detalhe que, segundo ela, representa a qualidade e a exigência do ensino ministrado no Instituto. Na Figura 6 é apresentado um auditório equipado com modernos recursos de multimídia.



Figura 5 – Sala de Aula do ITA.



Figura 6 – Auditório do ITA.

Na Biblioteca¹⁷, cuja fachada principal é apresentada nas figuras 7 e 8, é possível observar, por meio de indicações em placas, que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), instituição de fomento à pesquisa que se destaca no cenário nacional, realizou investimentos financeiros importantes.

¹⁶ Conforme observado em visita ao ITA, na parte do prédio onde se localiza o curso de Engenharia de Infra-Estrutura Aeronáutica procederam-se a alterações na estrutura física e no mobiliário, cujos recursos se originaram do desenvolvimento de projetos por esse departamento em parceria com a iniciativa privada. Embora a pintura de uma parte dessa “ala” tenha sido iniciada, tais modificações foram interrompidas, por decisão do reitor, tendo em vista a preservação das linhas originais do prédio. Diante da importância da tradição no ITA, destacada em todas as circunstâncias e publicações, tal medida se coaduna com o interesse de preservação da tradição do Instituto, além de uma iniciativa de preservação do patrimônio.

¹⁷ A Biblioteca é uma instituição do CTA, amplamente utilizada por alunos e professores do ITA, como também por outras pessoas ligadas aos demais institutos do CTA.



Figura 7 – Aspecto Lateral da Biblioteca.



Figura 8 – Aspecto Frontal da Biblioteca.

De modo geral, nos documentos de divulgação do ITA, as referências feitas aos investimentos financeiros no Instituto – como aqueles observados na Biblioteca – são acompanhadas de relatos sobre o significativo retorno de tais investimentos, ou seja, que eles são profícuos, pois produzem resultados efetivos para o desenvolvimento tecnológico do país. De acordo com Cruz (2001), iteano da turma de 1978, reitor da Universidade de Campinas (UNICAMP) e ex-presidente da FAPESP:

O ITA custa ao contribuinte aproximadamente 12 milhões de reais por ano. O faturamento contratado pela empresa [EMBRAER] equivale, a um câmbio de 1,8 reais por dólar, a 900 anos, nove séculos, quase um milênio de funcionamento da escola. Há algum investimento que renda mais? Dificilmente.

Dentre as instalações do ITA, destaca-se também, por sua importância na vivência acadêmica dos estudantes, o alojamento dos iteanos, denominado H8. Trata-se de uma construção formada por três blocos, com 123 apartamentos (Figuras 9 e 10).



Figura 9 – Aspecto Frontal do Alojamento H8.



Figura 10 – Aspecto Lateral do Alojamento H8¹⁸.

A maioria dos iteanos reside no H8¹⁹. Em 2004, 93,2% (n = 591) dos iteanos residiam no alojamento²⁰; os demais, ou seja, 6,8% (n = 43), moravam na cidade de São José dos Campos. De modo geral, os iteanos que optaram por residir fora do *campus* do ITA ou já eram moradores da cidade de São José dos Campos e residiam com suas famílias ou possuíam condições econômicas favoráveis que lhes permitiam dispensar o alojamento e alugar moradias consideradas mais confortáveis.

No alojamento são distribuídos, em média, de quatro a seis iteanos por apartamento. Essa distribuição é feita inicialmente pela comissão de habitação do Centro Acadêmico Santos

¹⁸ Nas figuras 9 e 10 é apresentada a fachada do H8, ou seja, aquela visível para os que passam nas vias de circulação do *campus* do ITA. Desse lado não há janelas, apenas uma entrada principal. As portas e janelas do prédio se localizam na parte interna e se voltam para a piscina e quadra de esportes, ou seja, para as áreas comuns. Tal configuração arquitetônica colabora para que haja pouca ou nenhuma privacidade nesse ambiente. Quando as mulheres passaram a residir nesse mesmo alojamento, foi construído um muro que separa o espaço feminino do masculino; assim, as mulheres residem em uma “área reservada do alojamento”. É expressamente proibido “receber pessoas do sexo oposto nos apartamentos ou alojamentos”. Há no alojamento uma gerência que cuida da vigilância, garantindo o cumprimento das regras de relacionamento estabelecidas pelo ITA. Para ocupação dos apartamentos, os alunos assinam um termo especial de permissão de uso, em que são expressas as obrigações dos alunos residentes.

¹⁹ Cada apartamento do H8 possui de dois a três quartos para duas pessoas cada um, uma pequena copa-cozinha e um ou dois banheiros. O mobiliário consta de camas, mesas para estudo, armários e algumas prateleiras. De modo geral, outros móveis, utensílios e roupa de cama são providenciados pelos moradores de cada unidade. As áreas em comum dos apartamentos são conservadas pela Administração; já a área interna, é de responsabilidade dos ocupantes.

²⁰ Informações obtidas durante entrevista realizada em setembro de 2004, com a professora Maria Elizabeth Stafuzza Gonçalves, chefe da Divisão de Alunos do ITA.

Dumont (CASD), juntamente com a Divisão dos Alunos do ITA²¹. Após o segundo ano do curso de graduação, quando os alunos fazem suas opções para o curso profissional, eles podem formar novos grupos, reorganizando assim a composição dos moradores de cada apartamento.

Conforme mencionado, a forma como são descritas as instalações físicas do ITA nos documentos oficiais do Instituto nos permite observar que se trata de um processo que transforma as especificidades das instalações físicas em propriedades que colaboram para distinguir o ITA de outras instituições de ensino superior no Brasil, transformando-o em um caso exemplar.

Associam-se a essas propriedades outras advindas da história do ITA, que fundamentam suas tradições, pois, conforme Fernandes (2000:5), os fundamentos institucionais do ITA dão origem às atitudes e aos comportamentos daqueles que “viveram o ITA”, ou seja, seus valores institucionais remontam às suas origens e são fundamentais na formação do iteano.

1.2 História do ITA: Fundamentos de sua Tradição

A história do ITA começa a ser construída a partir do esboço do plano de criação do Centro Técnico da Aeronáutica²², em meados da década de 1940²³, elaborado pelo marechal-do-ar Casimiro Montenegro Filho.

Nesse plano, previa-se a criação do ITA, instituição de ensino e pesquisa pura, como um dos institutos do Centro Técnico da Aeronáutica, hoje denominado Centro Técnico

²¹ A estrutura administrativa do ITA pode ser descrita, de forma resumida, da seguinte forma: Reitoria, Divisão de Ensino e Divisão Administrativa, da qual faz parte a Divisão dos Alunos.

²² O marechal-do-ar Casimiro Montenegro Filho esboçou, inicialmente, um plano de criação de uma escola de engenharia aeronáutica, mas, após discutir o plano com brasileiros que estudavam nos Estados Unidos e visitar o centro de pesquisas da Força Aérea norte-americana, Wright Field, acrescentou “à idéia de uma escola a de um grande centro de pesquisas orientado para as necessidades tecnológicas da Força Aérea Brasileira” (BOTELHO, 2005).

²³ Em 1941, Getúlio Vargas criou o Ministério da Aeronáutica e a Força Aérea Brasileira. Na época, o marechal Casimiro Montenegro Filho, graduado em Engenharia Aeronáutica pela Escola Técnica do Exército, localizada no Rio de Janeiro, chefiava a Subdiretoria de Técnica Aeronáutica, do Ministério da Aeronáutica.

Aeroespacial²⁴ (CTA). Pretendia-se, assim, garantir o desenvolvimento da indústria aeronáutica brasileira por meio da formação de uma elite de engenheiros.

A criação do CTA e do ITA correspondia ao que se idealizava, na ocasião, em termos de desenvolvimento e soberania para o país. Naquela época já se compreendia aquilo que Maurício Botelho, presidente da Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A. (EMBRAER), analisa hoje sobre transferência de tecnologia entre países. Segundo Botelho, “não se passa tecnologia, só se tem tecnologia se você tem a capacidade para tomá-la. É um elemento-chave”²⁵. Desde a década de 1940, a importância da tecnologia e a necessidade de produzi-la nacionalmente eram vistas como essenciais para o Brasil, tanto em termos de desenvolvimento industrial, quanto de segurança nacional. Tinha-se claro que, para produzir tecnologia na área de aviação, era necessário criar uma escola especializada e formar pessoas altamente qualificadas, pois tal tecnologia não seria concedida por nenhum outro país²⁶.

Na segunda metade da década de 1940, final da Segunda Guerra Mundial, o uso da tecnologia passou a ser considerado fundamental para garantir segurança, soberania e desenvolvimento dos países. Tal constatação decorria tanto do cenário que se apresentava, quando vários países estavam devastados e, portanto, deveriam ser reconstruídos, quanto do fato de que várias tecnologias utilizadas durante a guerra passaram a ser conhecidas.

²⁴ Além do ITA, fazem parte do CTA: Instituto de Aeronáutica e Espaço (IAE), Instituto de Estudos Avançados (IEAv), Instituto de Fomento e Coordenação Industrial (IFI).

²⁵ Entrevista exibida em 31 out. 2004, no programa Conexão Roberto D’Ávila (TV Cultura/Rede Brasil).

²⁶ Acrescentava-se a isso o fato de que as iniciativas brasileiras de enviar militares da Aeronáutica graduados para se qualificarem nos Estados Unidos não vinham produzindo bons resultados. Conforme Botelho (1995:5), “em 1944, após um concurso, oito estudantes foram para lá encaminhados (...) Quatro eram recém-formados em Engenharia e foram matriculados diretamente na pós-graduação. Por razões diversas, inclusive dificuldades de acompanhamento, nenhum deles terminou o curso. Já os quatro estudantes de Engenharia que foram matriculados, segundo o nível de cada um, na graduação, todos acabaram o curso, sendo que um deles em seguida concluiu o mestrado”.

Havia no Brasil, na época, um clima de industrialização e um espírito nacionalista e desenvolvimentista que também eram favoráveis à implantação do CTA²⁷.

Tais condições persistiram e se ampliaram na década seguinte. Este foi um período caracterizado por políticas de substituição de importações como estratégia de desenvolvimento (GOLDENSTEIN, 2001; SINGER, 2001) com forte atuação do Estado, o qual coordenava e financiava o processo, contando com recursos financeiros externos, o que permitiu uma profunda diversificação da estrutura produtiva brasileira, a transição estrutural acelerada de uma sociedade agrária tradicional para uma sociedade de classes (HASENBALG, 2003) e elevadas taxas de crescimento²⁸.

O esboço do plano esquemático para criação do CTA e do ITA, na primeira metade da década de 1940, pelo marechal Casimiro Montenegro, deu-se, portanto, em um contexto bastante favorável. Esse plano foi apresentado ao professor Richard Herbert Smith²⁹, do Departamento de Aeronáutica do MIT, o qual veio ao Brasil com o objetivo de realizar estudos mais detalhados para organização do CTA.

O plano de criação do CTA e do ITA, na sua versão final, foi elaborado pelo professor Smith, em 1945, e imediatamente aprovado pelo Estado-Maior da Aeronáutica. O ITA foi organizado nos moldes do MIT e do California Institute of Technology (CALTECH), paradigmas de ensino de alta tecnologia norte-americano na época. A fidelidade a esse modelo foi assegurada também pelas estratégias de implantação do Instituto, entre elas o fato de que, durante

²⁷ Dentre as preocupações específicas da época, encontrava-se a necessidade de um transporte aéreo regional, dadas as dimensões continentais do país. O marechal Casimiro Montenegro realizou, juntamente com outro piloto, o primeiro voo entre Rio de Janeiro e São Paulo, transportando correspondências.

²⁸ Esse crescimento se deu no Brasil até a década de 1980, com algumas interrupções durante o período.

²⁹ Conforme Botelho (2005), o professor Smith era formado em Administração de Engenharia pelo MIT, mestre e doutor em Física pela Johns Hopkins University e professor do MIT.

aproximadamente os 10 primeiros anos de existência do ITA, seus reitores foram de nacionalidade norte-americana, totalizando quatro reitores, dentre eles, o próprio professor Smith, primeiro reitor do ITA³⁰.

Outro fator que contribuiu para a fidelidade ao modelo idealizado foi a contratação da maioria dos primeiros professores de nacionalidade norte-americana³¹. Esses professores ocuparam, nos anos iniciais de constituição do ITA, além do cargo de reitor, outros cargos de gestão acadêmica, como a chefia da Divisão de Ensino e da Divisão de Alunos.

Destaca-se ainda que o marechal Casimiro, idealizador do CTA e de seus institutos, dentre eles o ITA, foi o primeiro diretor desse centro técnico, mantendo-se no cargo até 1965, ou seja, durante 15 anos.

Além da colaboração dos Estados Unidos com o Brasil, nessa época, liberando professores pesquisadores para implantação do ITA, segundo Bassi (1995) o governo norte-

³⁰ Os reitores do ITA, desde a sua criação, são indicados pelo diretor do CTA e nomeados pelo chefe do Comando da Aeronáutica. Não há participação do corpo docente do ITA ou do Conselho Superior nessa escolha. Os reitores não têm um mandato, portanto, podem ser substituídos por definição do Comando da Aeronáutica a qualquer momento. De 1946 a 2005, o ITA teve 16 reitores, cujos mandatos foram bastante variados: 1946-1951, Richard Harbert Smith, responsável pela implantação do ITA; 1951-1953, Joseph Morgan Stokes; 1953-1956, André Johannes Meyer; 1956-1960, Samuel Sidney Steinberg; 1960-1965, Marco Antônio Guglielmo Cecchini; 1965-1966, Luiz Cantanhede de Carvalho Almeida Filho (posteriormente, foi reitor por três anos, no período 1973-1976); Charly Künzi, em 1966, foi reitor nos meses de janeiro a março; Talmir Canuto, no mesmo ano, foi reitor de março a junho; 1966-1973, Francisco Antônio Lacaz Netto; Jessen Vidal foi reitor do ITA por cinco anos em dois períodos: de 1977 a 1982 e de 1989 a 1994; Tércio Pacitti foi reitor nos anos de 1982 a 1984; de 1984 a 1989 o reitor foi Jair Cândido de Melo; no período de 1994 a 2001, Euclides Carvalho Fernandes; Michal Gartenkraut assumiu a reitoria do ITA em novembro de 2001, tendo sido substituído em julho de 2005. Essa substituição foi considerada pela Congregação do ITA, pelo Conselho Superior do ITA e pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) intempestiva e gerou manifestações públicas dessas instituições, contrárias à atitude do Comando da Aeronáutica. Na carta-manifesto do Conselho Superior do ITA ao Comandante da Aeronáutica, lê-se: “O descontentamento com o processo de indicação do Reitor do ITA é antigo e geral, o anseio sendo o de haver um mandato pré-fixado e a escolha feita a partir de uma lista de candidatos formulada por um Comitê de Busca. Alterações dessa natureza constam da proposta de um novo regulamento para o ITA, formulada na atual administração, já amplamente discutida no âmbito do Instituto e há mais de um ano na esfera da direção do CTA aguardando tramitação.”

³¹ De acordo com Teixeira (2000), nos primeiros anos do ITA, em São José dos Campos, predominaram na área de residência dos professores manifestações folclóricas e outras comemorações tipicamente norte-americanas, como *Independence Day*, *Halloween* e Dia de Ação de Graças, dada a nacionalidade dos professores e a tentativa por parte deles de preservação de sua identidade cultural em outro espaço geográfico.

americano colaborou também com recursos financeiros para o desenvolvimento do ITA. Acordos de cooperação foram assinados entre o ITA e a Universidade de Michigan, com o apoio financeiro de um milhão de dólares concedido pela *Agency for International Development*. De acordo com Bassi (1995:12), o apoio financeiro “através do Ponto IV³² (...) beneficiou muito o ITA”.

Dentre os estudos realizados no Brasil pelo professor Smith para implantação do ITA, encontram-se suas análises sobre o ensino secundário brasileiro da época. Sua visão sobre esse nível de ensino demonstra que, para ele, os egressos da educação básica no Brasil não estavam preparados para o ingresso no ITA, dado o padrão de qualidade idealizado para o Instituto e a má qualidade da formação básica no país. Segundo o professor Smith, citado por Mota (2000:37):

[...] o predominante padrão de ensino em escolas secundárias brasileiras é baixo. O aluno médio de uma escola secundária média não está preparado, a meu ver, para ingresso em escola superior. Duvido que mais de cinco por cento dos concluintes de curso secundário tenham condição de ingresso em escola superior.

A organização do ITA que assegurou a proximidade desse Instituto em relação ao modelo das instituições norte-americanas e internacionais de elites o afastou um pouco do modelo das instituições brasileiras de Engenharia da época, fazendo com que as relações do ITA com essas instituições se dessem mais por contraste do que por complementaridade e tornando o ITA, no contexto brasileiro, uma instituição *sui generis*.

Professores e estudantes com dedicação integral ao trabalho escolar; residência no *campus*; estrutura acadêmica departamental; curso fundamental de caráter básico e curso profissional com duração de três anos; currículo dinâmico que se altera anualmente; uso intensivo

³² Trata-se do organismo *International Cooperation Administration*, mais conhecido no Brasil como Programa do Ponto Quatro.

de laboratórios; cumprimento rigoroso de calendários e horários escolares; forte ênfase em trabalhos extracurriculares, dentre os quais se destaca um que anuncia o caráter internacional da formação pretendida, ou seja, uma viagem a países da Europa e dos Estados Unidos, realizada anualmente; estímulo à prática de esportes e à participação em atividades que buscam imbricar cultura e sociabilidade; ensino exigente e imposição de um tempo ritmado e estruturado eram, nos anos iniciais de implantação do ITA (e continuam sendo), algumas das características que distanciavam (e continuam a distanciar) o ITA de outras instituições de formação de engenheiros no país e constituem sua tradição.

1.3 Seleção para se Tornar um Iteano

Nas escolas de *alta qualidade*, para produzir um grupo homogêneo socialmente, realiza-se, inicialmente, uma separação, por meio dos processos de seleção, ou seja, separam-se os eleitos para ingressar na escola, os quais, de modo geral, já possuem propriedades sociais homogêneas, de outros que são excluídos desse tipo de escola.

A rigorosa seleção a que são submetidos os iteanos, própria das escolas de *alta qualidade*, transforma o vestibular em um *rito de instituição* (BOURDIEU, 1989b; 1998d), em uma das linhas que marca a diferença; o limite para a passagem, separando-se os mais aptos e competentes escolarmente dos outros.

Os vestibulares do ITA, momentos de seleção, possuem características peculiares se comparados aos vestibulares de outras instituições de ensino superior brasileiras que gozam de prestígio acadêmico.

A primeira especificidade a ser destacada é o conjunto de matérias avaliadas nos concursos. As provas às quais os candidatos a ingresso no ITA devem se submeter são: Física,

Português, Inglês, Matemática e Química. Portanto, os alunos não são avaliados em conhecimentos de História, Geografia ou Ciências, o que é comum à maioria dos demais vestibulares do país.

As provas em cada uma das matérias avaliadas no ITA acontecem em um dia específico, exceção feita a Português e Inglês, que são avaliadas conjuntamente, em um mesmo dia.

As provas de Física, Matemática e Química são compostas de 30 questões, sendo 20 objetivas e 10 dissertativas. A de Português é composta por 20 questões objetivas e 5 dissertativas e uma redação. A prova de Inglês é composta apenas de 20 questões objetivas.

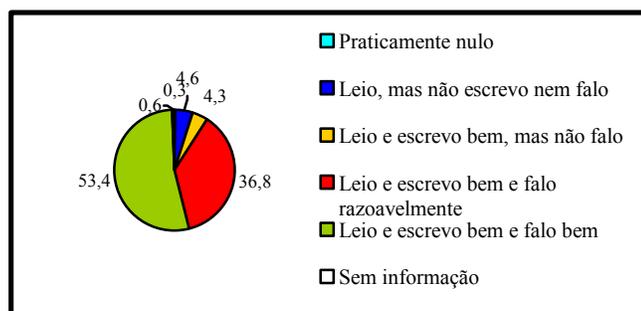
Para ser classificado, o candidato precisa obter, no mínimo, 40% dos pontos em cada prova. No limite das vagas disponíveis, os alunos classificados são convocados e, após novos testes, devem ainda ser aprovados em aptidão física e psicológica para ingresso no ITA.

A valorização de disciplinas no vestibular do ITA, como a Matemática e a Física, indica que, além da simples adequação dos conteúdos avaliados no vestibular aos cursos de graduação oferecidos pelo ITA – todos da área da Engenharia –, trata-se também do reconhecimento do valor dessas disciplinas e das implicações da seleção de candidatos aptos nelas.

Matemática e Física ocupam lugares privilegiados na hierarquia das disciplinas e são socialmente designadas como importantes e nobres, devido ao peso que recebem nos exames de cursos de elevado prestígio; pelo *status* do professor de tais disciplinas nas escolas de diversos níveis de ensino; por parecerem exigir, dos alunos que têm bom desempenho, aptidões especiais, talentos, e não somente dedicação aos estudos (BOURDIEU, 1992a), ou, ainda, pelo fato de que essas disciplinas se constituem em critérios de excelência escolar (FERRAND et al., 1999).

Apesar de Inglês não ocupar lugar semelhante àquele ocupado por Matemática e Física na hierarquia das disciplinas, a exigência de conhecimentos de língua inglesa que permita aos candidatos concorrer a uma vaga no ITA, dado o alto grau de seletividade do processo, indica também a valorização de conhecimentos que se relacionam a um determinado público, cujas propriedades sociais não são comuns à maioria dos estudantes de educação básica no Brasil. A maioria dos iteanos que concluíram a graduação no ITA, nos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003³³ lê, escreve e fala bem o inglês (Gráfico 1).

Gráfico 1
Conhecimento de Língua Inglesa dos Iteanos
(Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

Dado que tais conhecimentos foram exigidos no vestibular do ITA e que os iteanos, ao concluírem a graduação, dominam com fluência o Inglês, parece que os iteanos, ao iniciarem seus cursos de Engenharia, partiram de patamares mais elevados quanto ao conhecimento que possuíam dessa língua se comparados aos demais estudantes universitários brasileiros.

³³ O ano de 2000 foi excluído do período considerado, porque os dados apresentados diferem por completo dos demais anos, indicando que pode haver alguma distorção, a qual não é possível, com as informações disponíveis, compreender.

Outra especificidade do vestibular do ITA é a descentralização para realização das provas, quando bancas examinadoras se deslocam para aproximadamente 24 cidades brasileiras³⁴, além de São José dos Campos, onde se localiza o ITA. Entre estas, estão representadas várias capitais e cidades de todas as regiões do país. O estado da federação que apresenta aos candidatos do ITA mais opções de locais para realização das provas é São Paulo. Dentre as 25 cidades onde se realizaram as provas do vestibular em 2005, sete localizam-se nesse estado. Nos demais estados brasileiros, apenas em Minas Gerais e Paraná o vestibular pode ser realizado em mais uma cidade além da capital.

O maior número de possibilidades de realização do vestibular no estado de São Paulo, bem como o fato de o ITA se localizar nesse estado, parece ser uma das razões para justificar a origem geográfica da maioria dos inscritos no vestibular do ITA: no ano de 2005, 40,1% (n = 2.856) do total de inscritos (n = 7.118), provavelmente, residiam no estado de São Paulo³⁵. Dentre os paulistas, a maioria dos candidatos, ou seja, 64%, nesse ano, era da cidade de São Paulo.

Outra singularidade do vestibular do ITA é que os pontos obtidos nas provas não são informados aos aprovados no vestibular e não se divulga a classificação dos aprovados. Os

³⁴ O vestibular para ingresso no ITA em 2005 ocorreu nas seguintes localidades: São Paulo: Bauru, Ribeirão Preto; Santos, São José do Rio Preto, São Paulo, Campinas; Espírito Santo: Vitória; Pará: Belém; Paraná: Londrina, Curitiba; Amazonas: Manaus; Minas Gerais: Belo Horizonte, Juiz de Fora; Distrito Federal: Brasília; Mato Grosso do Sul: Campo Grande; Mato Grosso: Cuiabá; Santa Catarina: Florianópolis; Ceará: Fortaleza; Goiás: Goiânia; Rio Grande do Norte: Natal; Rio Grande do Sul: Porto Alegre; Pernambuco: Recife; Rio de Janeiro: Rio de Janeiro; Bahia: Salvador.

³⁵ Os dados disponíveis referem-se ao local onde os candidatos se inscreveram para realização das provas, o que permite inferir que eles procuraram os locais mais próximos de suas residências para prestar o exame vestibular. Mas se trata de uma inferência, pois não foi possível ter acesso à origem geográfica precisa dos candidatos ou dos iteanos matriculados.

candidatos são informados de sua aprovação por telegrama ou telefonema e a lista dos aprovados é organizada por ordem alfabética³⁶.

Os números dos vestibulares do ITA dos últimos seis anos permitem classificá-los como de alta competitividade.

Na Tabela 1, são apresentados dados sobre o número de inscritos homens e mulheres; a origem escolar dos candidatos; a frequência a cursos preparatórios para vestibulares e a relação entre os candidatos e as vagas disponíveis, os quais colaboram para a análise do lugar do ITA no campo do ensino superior brasileiro e de algumas propriedades sociais e escolares dos iteanos que ingressaram no ITA, no período de 2000 a 2005.

³⁶ Os iteanos tomam conhecimento das notas obtidas no vestibular quando terminam a graduação e recebem os documentos de conclusão do curso.

Tabela 1
Números dos Vestibulares do ITA (2000 a 2005)

Anos	Total de Vagas	Total de Inscritos	Homens Inscritos	Mulheres Inscritas	Candidatos Convocados de Escolas Estaduais/Municipais	Candidatos Convocados de Escolas Federais	Candidatos Convocados de Escolas Particulares	Candidatos Convocados que não Fizeram Cursinho	Relação Candidato / Vaga
2000	120	6.655	5.063	1.592	5	27	88	50%	55,4
2001	120	7.104	5.572	1.532	10	21	89	42%	59,2
2002	120	8.289	6.494	1.795	9	29	82	40%	69,1
2003	130	9.081	7.208	1.873	4	29	97	38%	69,8
2004	130	7.998	6.364	1.634	9	27	94	37%	61,5
2005 ³⁷	130	7.118	5.602	1.516	-	-	-	-	54,7

Fonte: Pesquisa direta no ITA (set. 2004) e pesquisa no sítio do ITA (2005).

No período de 2000-2005, a proporção candidato/vaga³⁸ foi significativamente elevada, variando entre 54,7 e 69,8 candidatos por vaga. Nesse período, os homens se inscreveram mais nos vestibulares do ITA que as mulheres. Os dados mostram que, entre os candidatos nos processos seletivos do ITA, nos últimos seis anos, em torno de 80% são homens e apenas 20%, mulheres.

Considerando-se que apenas em 1995 o ITA regulamentou o acesso de mulheres ao Instituto e que, portanto, elas puderam ingressar no ITA a partir de 1996 e somente no final de 2000 foram formadas as primeiras mulheres no Instituto, observa-se que, em parte, a disparidade da proporção entre homens e mulheres que se candidataram ao ingresso no ITA pode ser explicada. Entretanto, outras razões precisam ser consideradas para esclarecer o número reduzido de mulheres no ITA, em relação ao número de homens, como a pouca tradição entre as mulheres

³⁷ Os dados disponíveis no sítio do ITA sobre o vestibular do ano de 2005 não informam o tipo de escola ou cursinhos frequentado pelos candidatos.

³⁸ O número de vagas nos vestibulares do ITA é definido anualmente pelo Comando da Aeronáutica.

de se apresentarem para os concursos que valorizam mais a área de Exatas, como a Matemática, e em cursos de prestígio, como é o caso da Engenharia no ITA.

Outro percentual reduzido encontrado nos dados sobre os concursos vestibulares do ITA é representado pelo número de alunos que ingressaram no ITA e se originavam de escolas públicas estaduais e municipais, em relação àqueles que estudaram em escolas públicas federais ou particulares. No ano de 2000, apenas 4,1% dos ingressantes no ITA originavam-se de escolas públicas estaduais ou municipais; em 2001, 8,3%; em 2002, 7,5%; em 2003, 3,1% e em 2004, 6,9%.

O percentual de estudantes do ITA que cursou o ensino médio nas escolas públicas federais é significativamente mais elevado que o percentual daqueles que freqüentaram escolas públicas estaduais e municipais. Em 2000, foram 22,5%; em 2001, 17,5%; em 2002, 24,1%; em 2003, 22,3%; em 2004, 20,7%. As escolas técnicas federais, apesar de originalmente terem se constituído para a formação profissional em nível médio, tornaram-se, pela qualidade do ensino oferecido, instituições importantes de preparação para os vestibulares mais seletivos do país (D'ÁVILA, 1996; ALMEIDA, 1999), o que parece explicar os percentuais de iteanos que se originaram dessas escolas.

Entretanto, a grande representação entre os estudantes que se apresentaram para o vestibular do ITA, quanto ao tipo de instituição na qual cursaram o ensino médio, é constituída daqueles que freqüentaram a escola particular³⁹. Em 2000, foram 73,4%; em 2001, 74,2%; em 2002, 68,4%; em 2003, 74,6%; em 2004, 72,3%.

³⁹ Esses dados foram obtidos por inferência, ou seja, subtraindo-se o número de candidatos oriundos das escolas públicas municipais, estaduais e federais do total dos candidatos convocados, pois não foi possível ter acesso a esses dados no ITA.

Esses dados, comparados com aqueles sobre o tipo de estabelecimento freqüentado pelos iteanos que concluíram a graduação nos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003, indicam que o tipo de estabelecimento freqüentado pela maioria dos iteanos desde o ano de 1995 é particular, o que vem se mantendo até o ano de 2005, portanto, há uma década.

Em 2000, 50% dos candidatos não freqüentaram cursinho; em 2001, 42%; em 2002, 40%; em 2003, 38%; em 2004, 37%. Esses percentuais, consideravelmente elevados, parecem estar relacionados ao tipo de formação obtida majoritariamente pelos candidatos ao ITA no ensino médio, o que lhes permitiu dispensar o cursinho.

Nogueira (2000) encontrou, entre os sujeitos de sua pesquisa sobre os mecanismos que tornam o capital cultural e profissional familiar rentável em termos escolares, situação que se assemelha à dos iteanos, quanto à utilização ou não da estratégia do cursinho para ingresso na universidade. Os sujeitos pesquisados por essa autora, após cursado a educação básica em escolas consideradas de alta qualidade, dispensavam o cursinho para o ingresso na universidade, uma vez que a freqüência a estabelecimentos de ensino de prestígio na educação básica tornava o ingresso na universidade uma “quase evidência”.

Situação semelhante foi observada também por Almeida (1999) em sua pesquisa sobre as experiências de escolarização de grupos dirigentes paulistas. Segundo a autora, no Brasil, uma trajetória escolar voltada para as carreiras mais seletivas está estreitamente relacionada com a passagem pelo segmento privado no ensino médio, em escolas consideradas de alto nível, o que pode ser observado pela origem escolar dos estudantes aprovados nos vestibulares das universidades públicas de maior prestígio e nas carreiras mais seletivas oferecidas por essas

universidades. Os estudantes podem dispensar a frequência a cursinhos, quando a formação obtida nas escolas de alta qualidade, durante a educação básica, qualifica-os para aprovação nos vestibulares mais concorridos.

No ITA, a idade máxima para participação dos processos seletivos estabelecida em edital é 23 anos. Essa é outra especificidade do vestibular desse Instituto, uma vez que nos demais vestibulares do país não se estabelece a idade máxima para inscrição. Apesar do limite, o ITA recruta hegemonicamente candidatos com idade mais baixa, pois a idade média daqueles que se apresentaram para o processo seletivo do ITA, no período de 2000 a 2004, foi 18 anos⁴⁰.

No Brasil, considerando-se que o ingresso na primeira série do ensino fundamental ocorre, de modo geral, aos sete anos, e que o estudante deve cursar 11 anos de educação básica, para submeter-se ao vestibular e ingressar na universidade a idade modal para ingresso na educação superior é 18 anos. Assim, observa-se que o fluxo do percurso escolar da maioria dos iteanos transcorreu sem interrupções, o que pode ser considerado um indicador de excelência escolar, conforme Ferrand et al. (1999) e Nogueira (2000).

Ainda que a idade de 18 anos possa ser considerada modal para ingresso na educação superior, se considerarmos as elevadas proporções de candidatos/vagas dos vestibulares das instituições e cursos de prestígio, constata-se que, nessa idade, os estudantes devem acumular propriedades escolares bastante favoráveis, para que consigam ingressar em uma escola de alta qualidade na primeira apresentação ao vestibular.

Assim, ser aprovado no ITA, com a idade de 18 anos, provavelmente, na primeira apresentação ao concurso vestibular, parece indicar certa precocidade, uma vez que, socialmente,

⁴⁰ De forma mais específica, a idade média de ingresso no ITA foi: 2000, 18,3 anos; 2001, 18,5 anos; 2002, 18,5 anos; 2003, 18,4 anos; 2004, 18,4 anos.

admite-se uma idade mais elevada para ingresso em uma escola de alta qualidade, devido à seletividade dos vestibulares.

Segundo Bourdieu (1992a), o sistema de ensino concede um valor eminente à precocidade na escola, pois ela representa superioridade e promessa de êxito social para os estudantes que alcançaram determinado nível de estudo ou de conhecimentos, os quais não são modais para sua idade. Para esse autor, a função das escolas de excelência é perpetuar a precocidade dos que chegaram até ela, levando-os até o ponto mais alto e o mais longe possível na estrutura hierarquizada do mundo social.

Este parece ser o caso do ITA, ou seja, certa perpetuação da precocidade dos iteanos, pois os egressos desse Instituto, com idade média de 22 anos, concluem a graduação e ingressam no mercado de trabalho em postos de prestígio.

Na sociedade brasileira, conforme Souza Silva (1999), para a grande maioria dos brasileiros, o máximo de rentabilidade no mercado de trabalho ocorrerá entre 45 e 49 anos, tendendo a declinar daí em diante. Para os iteanos, os postos de trabalho ocupados logo no início da carreira já são significativamente elevados e, ainda que aos 50 anos estejam no ápice da carreira, o ponto de partida deles foi aquele que, para muitos, é o ponto de chegada, ou seja, o máximo de rentabilidade de suas carreiras profissionais. Assim, como diz Pascal, citado por Bourdieu (1992a:241) “são (...) anos, ganhos de graça”.

1.4 Estilo Educativo do ITA

O ITA iniciou seu funcionamento em São José dos Campos em 1950, ministrando o curso de Engenharia Aeronáutica. O curso já existia desde 1939 e era oferecido na Escola Técnica do Exército, hoje Instituto Militar de Engenharia (IME), na cidade do Rio de Janeiro. Em 1947, o

curso passou para a responsabilidade do Ministério da Aeronáutica e, em 1950, com a implantação do ITA em São José dos Campos, foi transferido para essa cidade. Em 1951, foi criado o curso de Engenharia Eletrônica. Em 1962, o de Engenharia Mecânica, cuja denominação foi alterada, em 1975, para Engenharia Mecânica Aeronáutica. Em 1975, o de Engenharia de Infra-Estrutura Aeronáutica e, em 1989, o de Engenharia da Computação⁴¹.

A graduação no ITA tem a duração de cinco anos e se divide em curso fundamental e curso profissional. No fundamental, cuja duração é de dois anos, os iteanos obtêm uma formação considerada básica, quando cursam as seguintes disciplinas: Matemática, Física, Química, Português, Inglês. No curso profissional, que se inicia no terceiro ano, os iteanos optam pela especialidade profissional na área da Engenharia que desejam cursar e as turmas são reorganizadas em função dessas opções.

Dentre as especificidades que constituem o estilo do ITA, destaca-se: a existência, ainda que temporária, de um ano prévio para ingresso no curso regular facultado a alguns candidatos; regime de aconselhamento; a disciplina consciente; o elevado nível de exigência acadêmica; o estímulo ao desenvolvimento de práticas culturais e desportivas e a formação de engenheiros civis e militares. São essas especificidades do estilo educativo do ITA que serão discutidas a seguir.

1.4.1 Ano prévio

O ‘ano prévio’ era um período de estudos preparatórios para o posterior ingresso no curso regular do ITA. Apesar de seu caráter temporário – o ‘ano prévio’ existiu apenas nos primeiros anos de implantação do Instituto –, parece relevante destacar seus objetivos, pois neles é possível

⁴¹ A pós-graduação no ITA foi criada em 1961. Da mesma forma que a graduação, foi estruturada de acordo com o sistema norte-americano de pós-graduação.

observar a distinção idealizada para a instituição, desde sua criação, no campo do ensino superior brasileiro.

Cursar esse ‘ano prévio’ era facultado aos estudantes que não haviam sido favoravelmente avaliados para ingresso no curso superior regular do ITA, por meio dos processos seletivos, mas devido a seu desempenho, principalmente nas provas de Matemática, eram considerados aptos para participar do ‘ano prévio’ e, se aprovados, poderiam vir a ingressar no curso regular.

A criação do ‘ano prévio’, além de melhor qualificar os candidatos para ingresso no ITA, era também uma estratégia para enfrentar uma conjuntura da época. Em 1950, quando o ITA foi implantado em São José dos Campos, já existiam no Brasil outras escolas de Engenharia que gozavam de supremacia, como a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto (MICELI, 2001:116). Provavelmente, essa foi uma das razões para que o ITA, nos primeiros cinco anos, ainda desconhecido, fosse procurado por poucos candidatos. Conforme Bassi (1995:16), “em 1950 foram 176; em 1951, 273; em 1952, 242; em 1953, 246 e em 1954, 307 candidatos. Já em 1955 houve mais de 500 candidatos. Em 1960, inscreveram-se 2.143 candidatos”.

Portanto, esse ‘ano prévio’ serviu também para assegurar que as 70 vagas disponíveis no ITA, nos seus primeiros anos de funcionamento, fossem preenchidas por alunos de elevada competência acadêmica.

1.4.2 Regime de aconselhamento

Uma das singularidades do ITA, se comparado a outras instituições de ensino superior do país, é o ‘regime de aconselhamento’. Trata-se de uma forma de acompanhamento escolar e social dos alunos empreendido por professores cuja origem encontra-se, não só no modelo norte-

americano de universidade, mas também no de escolas de elites em nível internacional. De acordo com Jay (2002), nas escolas da burguesia da Suíça o aconselhamento é um acompanhamento contínuo e personalizado levado a efeito por professores a grupos de, em média, 10 alunos.

Com a implantação do ‘regime de aconselhamento’ no ITA, pretendia-se assegurar a manutenção de um relacionamento estreito entre os alunos e seus professores, ou seja, cada aluno relacionando-se com um de seus professores. O discurso oficial da instituição indica que, por meio dessa relação, conselheiro e aconselhado deveriam abordar as realidades pessoais, educacionais e vocacionais dos alunos, assegurando que estes se integrassem positivamente na comunidade iteana e desenvolvessem suas potencialidades. A perspectiva básica do ‘regime de aconselhamento’ era assegurar que o aluno adquirisse uma formação profissional de qualidade e obtivesse os valores considerados importantes como: compromisso, liberdade, responsabilidade, consciência social e comunitária⁴².

No ITA, durante os primeiros anos de implantação, a ação dos professores conselheiros parece ter tido uma importância maior se comparada a outros momentos da história do Instituto e aos dias atuais.

Os discursos sobre o trabalho dos professores conselheiros indicam que, nos primeiros anos de implantação do ITA, houve uma forte atuação desses professores. Talvez o isolamento⁴³ ao qual estiveram submetidos os alunos, devido às dificuldades de deslocamento e comunicação

⁴² Disponível em: <<http://www.adm.ita.br/servofe.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

⁴³ As primeiras edificações no CTA foram os prédios do ITA, o local de residência de alunos e professores e o Laboratório de Estruturas. Os iteanos viviam, portanto, em um espaço que pode ser denominado isolado se comparado ao número de construções existentes atualmente e ao número de pessoas que circulam nesse espaço.

com seus familiares, tenha contribuído para a importância do professor conselheiro nesse período.

Já no período da história brasileira marcado pela ditadura militar, a atuação dos professores como conselheiros dos alunos sofreu uma importante redução. Nessa época, segundo Cecchini (2005), o regime de aconselhamento foi “questionado em sua necessidade e eficácia”. Contribuíram para abalar os princípios do regime de aconselhamento: a redução da confiança entre alunos e professores em decorrência da intervenção externa no Instituto, por se tratar de uma ditadura militar, e a alteração do regime de trabalho dos professores, deixando de ser obrigatória a dedicação exclusiva e a residência no *campus*, pois, nessa época, faltavam moradias. De acordo com Cecchini (op. cit.):

As punições [iteanos foram expulsos às vésperas da formatura por motivos políticos] assim aplicadas tiveram um efeito devastador sobre nossa comunidade. O sistema de confiança mútua, de poder expressar livremente o pensamento, de discordar para promover o entendimento estava abalado.

Atualmente, o regime de aconselhamento é apresentado nos documentos oficiais do Instituto como uma das características do ITA, mas a atuação dos professores conselheiros parece não corresponder àquilo que foi idealizado para a instituição.

É preciso considerar também as possibilidades de socialização mútua entre os iteanos e a força da tradição construída a partir das representações sobre os antigos alunos do ITA. A história do Instituto parece cumprir um dos objetivos da atuação do professor conselheiro, que é formar coletivamente os valores requeridos no ITA.

De modo geral, alunos e professores do ITA têm oportunidades variadas de contato, seja nos escritórios dos professores ou em suas residências, no alojamento dos alunos ou em

atividades sociais, culturais e esportivas, o que possibilita uma maior proximidade entre professores e alunos se comparado a outras instituições de ensino superior, nas quais os professores não se dedicam exclusivamente à instituição e os alunos residem em locais variados.

Nas narrativas dos iteanos entrevistados nesta pesquisa sobre a vivência acadêmica no ITA, nenhum deles fez referência ao aconselhamento dos professores como algo significativo no seu percurso escolar. O mesmo se observa nas revistas de formandos do ITA dos anos de 1996, 1999, 2001 e 2002, nas quais figuram discursos dos iteanos sobre suas experiências no ITA, mas não é mencionado o papel dos professores conselheiros na sua formação.

Apesar disso e das diversas possibilidades de contato entre professores e alunos do ITA, permanece o interesse dos gestores do Instituto em resgatar a atuação dos professores como conselheiros dos alunos, o que foi manifestado pela chefe da Divisão de Alunos do ITA, indicando que o regime de aconselhamento é um valor institucional, faz parte da tradição da escola que eles desejam ver preservada, pois consideram importante para o processo de socialização que ocorre no Instituto.

1.4.3 Disciplina consciente

A disciplina, de modo geral, é considerada fundamental em instituições de ensino onde predomina o internato, como é o caso do ITA. É ela que, conforme Cookson Jr. e Persell (2002:112-3), “dá o tom, coloca padrões, define as relações entre os alunos, professores e diretores”.

De modo geral, as normas de convivência em internatos são explicitadas em documentos institucionais⁴⁴, mas são os próprios alunos que desempenham um papel importante no processo de disciplina. O comportamento inapropriado é desestimulado por meio da pressão dos pares e sanções interpessoais, as quais se dão, de modo geral, dos alunos mais velhos em relação aos mais novos.

No ITA foi implantado, desde o início do funcionamento do Instituto, pelo professor Joseph Morgan Stokes, primeiro chefe da Divisão de Alunos do ITA, um regime denominado ‘disciplina consciente’.

Esse regime se justifica, segundo os argumentos da instituição, pelo fato de conviverem intensamente, em um mesmo espaço, várias pessoas. Assim, de acordo com esse discurso, para assegurar que a convivência intensa entre os iteanos seja harmoniosa e agradável, há necessidade de normas, de um regime disciplinar, o qual não deve ser encarado como “uma imposição arbitrária, mas como uma estrutura promotora de boa convivência e de padrões éticos exigidos do engenheiro como homem e cidadão”⁴⁵, ou seja, a disciplina deve ser vista como boa e necessária e, portanto, aceita conscientemente.

⁴⁴ No ITA, não foi possível ter acesso ao Regimento da Instituição e ao Regulamento, nos quais figuram as normas oficiais. Entretanto, a partir da observação do elenco das obrigações que alunos residentes no alojamento devem cumprir e das proibições, é possível conhecer, ainda que parcialmente, normas disciplinares às quais estão sujeitos os alunos do Instituto. As obrigações dos alunos residentes são: “zelar por todos os bens móveis e imóveis das áreas comuns dos prédios do H8; colaborar com a gerência no que for solicitado; participar à gerência qualquer ocorrência que pôr em risco a segurança das instalações; efetuar o pagamento da taxa de hospedagem e zelar pela mais rigorosa conservação do apartamento ou do alojamento, mantendo-os sempre em perfeitas condições de higiene, limpeza e habitabilidade”. Não é permitido no alojamento do ITA: “o uso de trajes menores fora dos apartamentos; a prática de jogos de azar; o uso ou porte de tóxicos; o uso ou porte de armas, munições e explosivos; hóspedes para pernoite, sem autorização do chefe da Divisão de Alunos e conhecimento da Reitoria e da Prefeitura da Aeronáutica de São José dos Campos; a perturbação do sossego e silêncio no horário compreendido entre 22h e 7h; preparação e queima de fogos de artifícios; prática de atos atentatórios à moral e aos bons costumes; modificações nas instalações elétricas e hidráulicas do apartamento, bem como realização de obras particulares; a posse e guarda de animais e receber pessoas do sexo oposto nos apartamentos e alojamentos”.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.adm.ita.br/servofe.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

A ‘disciplina consciente’ no ITA é considerada um código de honra e de ética, o qual deve ser conhecido pelos iteanos desde o início do seu curso. Esse código consiste no “entendimento, conscientização, discernimento, vivência e prática das normas vigentes, sem necessidade de fiscalização ostensiva, no esforço pela defesa e manutenção dos ideais iteanos”⁴⁶.

A ‘disciplina consciente’ proposta pelo ITA requer o estabelecimento de uma relação específica dos alunos com as normas escolares, com o saber e entre os pares da comunidade acadêmica. Tal relação caracteriza-se, basicamente, pelo respeito às normas, descartando-se qualquer tentativa de burlá-las; pela dedicação intensa e rigorosa às atividades escolares; pelo companheirismo para com os colegas e, ainda, pelo estabelecimento de relações de respeito mútuo entre professores e alunos.

O Centro Acadêmico Santos Dumont (CASD), entidade que agrega e representa os estudantes do ITA, o qual tem forte proximidade com a Divisão de Alunos da instituição, o que lhe dá singularidade em relação aos demais diretórios acadêmicos de outras universidades brasileiras, tem um papel importante na divulgação e na observância da ‘disciplina consciente’ no ITA⁴⁷. Conforme Fares (1995:6), o CASD busca “viabilizar, em termos práticos, uma diretiva apta a formar homens conscientes da realidade nacional, da posição que nela vão ocupar e das responsabilidades que disso advêm, inculcando em todos o exercício pleno e eterno da disciplina consciente – o código de honra dos iteanos, levado em termos eternamente sérios”.

Assim, observa-se que a ‘disciplina consciente’ é assumida, não só pela administração e professores do ITA, mas também pela entidade que representa os estudantes e pelos próprios

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.adm.ita.br/servofe.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

⁴⁷ O CASD se responsabiliza, também, pela organização de atividades esportivas e culturais, recepção de alunos novatos, organização de viagens, organização do alojamento, curso pré-vestibular em estreita articulação com a Divisão de Alunos do ITA.

estudantes, como algo a ser interiorizado, incorporado como uma disposição. A ‘disciplina consciente’, no ITA, parece pretender aquilo que foi designado por Neill citado por Cookson Jr. e Persell (2002:115) como “o sonho de um corpo estudantil autogovernado”.

O discurso de um iteano sobre a ‘disciplina consciente’, mesmo se reconhecendo que não deve ser tomado literalmente, dadas suas características de *discurso de autodefinição* (JAY, 2002) e de *celebração* (BOURDIEU, 1989e), traz indicativos do significado daquilo que os iteanos pretendem “fazer crer” ou do que “é bom fazer crer” (JAY, 2002), sobre a ‘disciplina consciente’. Segundo Yoshitome (2004:4):

A disciplina consciente é uma espécie de código de honra, um acordo entre professores e alunos de forma a ter uma confiança mútua. Nós recebemos as provas na classe e os professores saem e voltam depois de meia, uma hora. O legal é que ninguém cola. Isso é uma forma de mostrar que os alunos do ITA respeitam as condutas sociais.

A experiência da ‘disciplina consciente’, juntamente com outras vivências acadêmicas específicas do ITA, parecem requerer de alguns iteanos a imersão em uma *nova existência*, um *novo nascimento*, em um *novo meio*, e de outros, apenas a manutenção de uma *conversão* (BOURDIEU, 1989b), anteriormente iniciada.

O novo nascimento ou a continuidade da conversão depende do tipo de escola na qual o aluno cursou a educação básica, de seu pertencimento social e de suas experiências familiares, escolares e sociais.

Dentre os diferentes tipos de escolas de educação básica freqüentados pelos iteanos, de forma simplificadora, poderiam ser distinguidos dois grupos. Um, constituído por escolas de formação básica, nas quais ocorrem inúmeras formas de controle e aplicação de sanções, por parte das autoridades escolares, e onde, comumente, não ocorre a auto-regulação entre os alunos,

como propõe a ‘disciplina consciente’. Nesse caso, assumir os princípios da ‘disciplina consciente’ pode ser classificado como um ‘novo nascimento’.

No entanto, em outras escolas, como aquelas estudadas por Almeida (1999), onde são formados os dirigentes paulistas, a vivência escolar na educação básica, no que se refere à disciplina, aproxima-se daquela proposta pelo ITA, pois ocorre com mais frequência a adesão às normas escolares e à auto-regulação entre os alunos. Portanto, se o aluno do ITA tiver cursado escolas de educação básica de prestígio, como parece ser o caso da maioria, conforme dados apresentados no Capítulo 2, pode ocorrer que o aluno já esteja *convertido* à lógica das escolas de alta qualidade e a adesão à ‘disciplina consciente’ não seja um aspecto que indique, propriamente, um ‘novo nascimento’ ao ingressar no ITA. Entretanto, para Cecchini (2005), “[...] o código de ética no relacionamento professor-aluno, vigente no ITA, não era praticado nem pelos alunos, nem pelos professores, antes de suas vinculações ao Instituto”.

De qualquer forma, seja nos casos de ‘novo nascimento’ ou continuidade da ‘conversão’, a homogeneidade social entre eles, garantida pelos processos de seleção para o ingresso no Instituto e mantida internamente, e, também, a socialização mútua entre os iteanos, contribuem para a manutenção da ‘disciplina consciente’, garantindo-se que coletiva e espontaneamente os iteanos observem as normas que regulam as questões escolares e extra-escolares. Assim, a ‘disciplina consciente’ assegura que as ações dos iteanos sejam marcadas pela lisura de comportamento, correção e honestidade, tanto na execução dos trabalhos escolares, quanto nas relações com os colegas.

À força da disciplina se associa o nível elevado de exigências acadêmicas, características das escolas de alta qualidade, o que assegura, por várias gerações, a manutenção do lugar de

prestígio que a escola ocupa no campo, distinguindo-as das demais. De acordo com Bourdieu (1989a:112), pode-se encontrar nessas escolas “todo um sistema de meios institucionais, incitações, constrangimentos e controles que reduzem toda a existência dos alunos a uma sucessão ininterrupta de atividades escolares intensas, rigorosamente regradas e controladas tanto no que se refere ao momento, quanto ao seu ritmo”.

1.4.4 Bancadões⁴⁸: a sobrevivência no ITA

Uma forte característica do ITA é a grande dedicação aos estudos exigida dos iteanos, o que, de modo geral, é vista por eles, ao concluírem o curso de graduação no Instituto, como positiva. Eles afirmam que, “apesar de tudo que passaram, o resultado foi muito positivo”. Entretanto, talvez fosse mais conveniente substituir a expressão utilizada pelos iteanos “apesar de tudo que passaram” por uma outra, ou seja, “exatamente por tudo que passaram”, o resultado foi positivo⁴⁹.

No ITA, como em outras escolas de excelência que, predominantemente, acolhem uma elite intelectual, cultural e econômica, exige-se a *adesão total à escola* e a concentração de quase toda a existência em torno de preocupações exclusivamente escolares, durante todo o período de formação (BOURDIEU, 1989b).

⁴⁸ Os estudos para as avaliações e realização de trabalhos indicados pelos professores se desenvolvem, conforme a gíria acadêmica, nos “bancadões”, ou seja, grupos de alunos se reúnem no apartamento daquele que tem domínio do conteúdo e passam todo o dia e noite às vésperas das provas estudando em grupo, nas bancadas que existem nos apartamentos.

⁴⁹ Ângela Xavier de Brito, professora pesquisadora do CERLIS/CNRS da França, durante participação na mesa-redonda ‘Instituições Educacionais Especializadas’, realizada em 19 ago. 2005, na Faculdade de Educação da UFRJ, apresentou os resultados parciais de sua pesquisa sobre o Colégio Sion. Ela destacou que as alunas desse colégio deram ênfase, durante as entrevistas, ao saldo positivo decorrente do fato de terem estudado no colégio, ou seja, “apesar de tudo que passaram”, tanto no que se refere às exigências de estudo, quanto ao processo de socialização ao qual estiveram submetidas no colégio. No entanto, para a professora Ângela, mais conveniente seria dizer: “exatamente por tudo o que elas passaram” se tornaram o que são.

O elevado nível de dedicação aos estudos exigido no ITA pode ser observado no relato de Pereira (1996), sobre o número de horas semanais necessárias para que o iteano possa desenvolver as atividades acadêmicas no Instituto. Segundo ele, a relação entre alunos e professores, seja em sala de aula, nos laboratórios e oficinas ou no desenvolvimento de projetos, consome 30 horas semanais. Para o preparo de trabalhos, série de exercícios, relatórios e estudo para as avaliações, é necessária a dedicação de 20 a 30 horas semanais, totalizando, em média, 60 horas semanais de estudo, o que significa 10 horas de estudo diárias, de segunda-feira a sábado, reservando-se apenas o domingo para o descanso.

A lógica do concurso permanente e das provas a todo instante⁵⁰, instituída no ITA, faz com que os alunos sejam continuamente incitados ao esforço, ao desempenho e ao trabalho escolar bem feito. Essa forma de organização da vida escolar produz seus efeitos. Além daqueles de ordem identitária, decorrentes da plena adesão à escola, pode-se mencionar outros que permanecem afligindo os iteanos, mesmo após a conclusão do curso, conforme o relato de um dos sujeitos da pesquisa: “Tem prova, muitos trabalhos. Eu confesso que, às vezes, até traumatiza certas pessoas. Eu, quando me formei no ITA, eu fiquei uns dois anos sonhando que eu estava fazendo prova. E sempre ia mal nas provas, durante os sonhos. Provas difíceis... Pesadelo” (Francisco, 2004).

⁵⁰ Os graus e notas, no ITA, variam de 9,5 a 10 (louvor) e de 6,5 a 7,4 (regular). Para aprovação, é necessário obter a média 6,5. Quando os alunos obtêm notas iguais ou superiores a 8,5 nos últimos três anos do curso, recebem menção honrosa. Caso a média geral seja igual ou superior a 9,5 (louvor), é concedida a maior láurea do Instituto, denominada “*Summa cum Laude*”. No final de 2003, foi concedida essa láurea a um aluno. Até hoje, somente 14 alunos obtiveram semelhante desempenho, em um total de aproximadamente 4.200 engenheiros formados.

Diante do nível de exigências escolares imposto ao iteanos, uma das palavras mais utilizadas para descrever o momento de conclusão do curso, quando eles se referem em seus discursos à experiência acadêmica vivenciada no ITA, é *sobrevivência*.

Os iteanos preocupam-se, cotidianamente, com a possibilidade de desligamento do ITA, caso o desempenho escolar não seja satisfatório. Associam-se, para causar essa preocupação, o nível de exigências acadêmicas no ITA e as possibilidades profissionais decorrentes dessa formação, se obtiverem o título acadêmico do Instituto.

O desligamento do ITA, por razões de desempenho escolar, ocorre quando o aluno não obtém a média mínima de 6,5 pontos em mais de duas disciplinas, uma vez que este é o número máximo em que é facultado ao aluno fazer os exames de segunda época, ou quando ele for reprovado nesses exames. Os exames de segunda época ocorrem na primeira semana de aula do ano letivo subsequente àquele no qual o aluno não obteve a média mínima para aprovação. Portanto, durante o período de férias escolares, os alunos que necessitarem prestar esse exame devem se dedicar e manter um ritmo de estudos intenso para assegurar a aprovação.

A elevada exigência escolar do ITA parece ser o elemento que mais colabora para produzir o percentual de evasão no Instituto, o qual, oficialmente informado, é de 25%. Porém, parece que, em alguns casos, esse percentual, já elevado, pode ser ainda mais alto, como no caso da turma de 1997. Segundo Yoshitome (2004)⁵¹, cujo discurso se apresenta utilizando o recurso do eufemismo para expressar os índices elevados de trancamento de matrícula e/ou desistência no ITA, no ano de 1997 “entraram uns 120 alunos e estão formando 77⁵². Qualquer faculdade tem

⁵¹ Trata-se de uma entrevista sobre o ITA, publicada inicialmente por um jornal de um colégio e, posteriormente, no sítio do ITA (<http://www.ita.br>), em 2004.

⁵² Nesse caso, o índice de evasão foi de 35,8%.

aqueles que vêem que a carreira não é para eles e saem mesmo. Além disso, tem quem sai por causa da exigência, os que não levam a sério o ITA”.

As situações de evasões e os desligamentos por reprovação e trancamentos são representados em um quadro na sala da Divisão de Alunos do ITA (Figuras 11 e 12).



Figura 11
Vista Parcial de Quadro com Fotos dos Iteanos⁵³.



Figura 12
Vista Parcial de Quadro com Fotos dos Iteanos.

Destaca-se que, à medida que os alunos vão sendo desligados do ITA ou solicitam o trancamento de matrícula, seus retratos são retirados do conjunto daqueles que permanecem cursando o Instituto, mas o local que antes lhes era reservado permanece vazio, até a conclusão do curso por aquela turma.

Parece, assim, que permanecer no quadro, onde se representa a presença e a ausência⁵⁴, tem um *efeito de consagração* (BOURDIEU, 1998c:99) daqueles que resistiram às situações críticas, usaram intensivamente o tempo dedicando-se aos estudos e apresentaram produtividade elevada nos estudos; portanto, são os que melhor se adaptaram e sobreviveram ao ITA, enquanto

⁵³ Os quadros brancos se referem aos dois anos do curso fundamental. Os outros três quadros, compostos por cores variadas, referem-se aos três últimos anos no ITA, ou seja, ao curso profissional, quando os iteanos já escolheram a especialidade de Engenharia que desejam cursar.

⁵⁴ A expressão ‘representação da presença e da ausência’ está relacionada à idéia de representação discutida por Ginzburg (2001:85).

a ausência das fotos (os espaços vazios) fica marcada para lembrar a todos que alguns, por não possuírem tais qualidades, não conseguiram prosseguir seus estudos no Instituto, o que também apresenta e representa a seletividade contínua existente no ITA, que perdura todo o curso.

A partir dos dados de pesquisa, é possível observar que o elevado nível de exigência do ITA, onde o que conta é o desempenho acadêmico, transformou a vivência acadêmica dos sujeitos entrevistados em um período de grande tensão, em especial os períodos de provas, os quais foram vividos com “suplícios” e “experiências traumáticas.” De acordo com Pedro (2004), no ITA,

[...] o discurso é um só: estuda, estuda, estuda. No ITA tem uma gíria assim: ‘só o gagá salva’. Gagá é estudo. Quer dizer... Só o estudo salva! Não precisa reclamar da vida, não. Estuda! Isso é frase de iteano: só o estudo salva! Só o estudo salva!

A preocupação com a reprovação no ITA, com a possibilidade de “perder o ITA”, era intensa para todos os iteanos pesquisados. O relato detalhado do período de provas no ITA demonstra a intensidade com a qual essas semanas foram vividas:

Chegava na semana de prova... Jesus amado. Era a semana da morte. Porque começava a estudar... Chegava lá no domingo, estudava o final de semana inteiro para a prova da segunda. Aí dormia quase cinco horas da manhã, fazia uma prova na segunda-feira. Terminava, a gente saía, ia para o rancho, comia, vinha para o alojamento duas horas da tarde, cochilava até três e meia, quatro horas pegava o livro e ia até cinco horas da manhã do outro dia. Cochilava, fazia prova e, normalmente, na quarta, tinha uma prova mais tranqüila, que era para você dar uma recuperada, e estudava só até as duas da manhã, dormia de novo. No final dessa semana eu era um bagaço completo. Totalmente antiprodutivo (Felipe, 2004).

A maioria dos sujeitos da pesquisa considera que as razões da elevada tensão que experimentavam durante as provas estavam na falta de organização na utilização do tempo; no pouco valor que comumente davam às aulas – até o ingresso no ITA, eles não foram habituados a

prestar atenção às explicações dos professores e às dificuldades que eles enfrentam, durante as aulas, para apropriação do conhecimento ministrado.

Quanto à forma como lidavam com o tempo, os iteanos entrevistados informaram que não usavam o tempo de forma disciplinada e gradual. Eles não conseguiam manter um ritmo constante de estudos. Isso implicava que, no período de provas, tivessem de se esforçar demasiadamente para conseguir a aprovação:

Eu não estava nada disciplinado. Tudo o que eu aprendi até aquele ponto eu tinha aprendido sozinho. Então eu achei que lá na faculdade eu poderia aprender sozinho. Eu ia fazer uma prova... Eu não prestava atenção na aula, eu simplesmente lia o livro. Aí, chegava na prova caía coisa que o professor falou na aula e que não estava no livro. Então, eu ia muito mal na prova. Isso é uma mudança muito grande, porque não é só o fato de você estudar todos os dias, é o fato de você estudar a coisa certa. Para você estudar certo, você tem que se concentrar na aula, porque o que o professor está falando, talvez não foi escrito no livro ainda. E eu não sabia disso... Então foi muito difícil, muito difícil (Antônio, 2004).

Para os sujeitos da pesquisa, o modo como cada um usa o tempo está relacionado ao pertencimento social. Assim, para eles, os iteanos socialmente favorecidos se dedicam de forma contínua e gradual aos estudos, o que lhes permitia viver os períodos de provas de maneira mais tranqüila. Já outros iteanos, socialmente menos favorecidos, não se apropriaram de disposições temporais que lhes permitiriam estudar de forma contínua, obrigando-os a empreender um esforço demasiado no período das provas, dedicando-se intensamente ao estudo, durante o dia e a noite, para evitar resultados negativos. De acordo com Antônio (2004):

As pessoas que têm uma boa formação social, elas aprenderam a estudar na hora certa. Então, você não vai deixar para estudar só na hora da prova, vai estudar antes, vai assistir à aula, você não vai... Se você não assiste às aulas, se você não entende, você vai ter que ler as anotações de outras pessoas, então é uma rede, é uma bola que vai fazendo com que você não consiga acompanhar devidamente o curso. As pessoas que têm uma condição social melhor, elas aprenderam desde

criança a prestar atenção na aula, elas já sabem inglês. Isso tudo, para quem não tem essa informação, vai aprender na pancada. [...]. As pessoas de uma classe social menor, de forma geral, têm dificuldade de acompanhar. É claro que têm exceções. Têm pessoas que são pobres e vão muito bem... Elas nasceram mais...

Quanto ao pouco valor que os iteanos entrevistados disseram que estavam acostumados a dar às aulas, eles declararam que estudavam, na maioria das vezes, sozinhos, ou seja, dispensavam as explicações dos professores. Destaca-se que, entre esses sujeitos, dois relataram que durante as aulas do ensino médio noturno eles se preparavam para processos seletivos das instituições de educação superior.

As dificuldades enfrentadas pelos iteanos entrevistados em sala de aula não se referiam apenas à falta de hábito em ficar atentos e valorizar as aulas – eles enfrentavam também dificuldades de apropriação do conteúdo ministrado. Os sujeitos da pesquisa consideravam que as aulas eram impossíveis de serem compreendidas por si só. Para se apropriar do conhecimento ministrado era preciso persistir por horas, dias e noites nos estudos e contar com a ajuda daqueles que estavam nas séries mais avançadas ou dos considerados “iluminados”. De acordo com João (2004):

Para poucas pessoas no ITA a aula é muito importante, porque tem umas cabeças diferenciadas. Só que, assistir à aula, para a maioria, como para mim... Não dá. Na aula você não entende nada. Assim é um negócio de louco. A aula era cinco por cento do que eu vou aprender, do que eu vou ter que pegar... Vou ter que ralar, fazer prova de uns 20 anos, com toda a matéria. O veterano é que ajuda...

Os encontros entre grupos de iteanos para realização dos estudos acontecem nos alojamentos, daí a denominação que esses momentos recebem de ‘bancadões’. Essas circunstâncias são narradas pelos iteanos entrevistados como fundamentais no processo de formação no ITA. De acordo com José (2004):

O que estimulava muito no ITA eram os colegas. Talvez a parte mais estimulante do ITA tenha sido justamente esta: o alunado era excepcional. Os colegas realmente puxavam muito. Eles eram pessoas muito inteligentes. Não era só questão de ensinar, mas a convivência com eles. A gente aprendia muito com essas pessoas.

Apesar de o elevado nível de exigência do ITA e das dificuldades que todos os iteanos relataram enfrentar para “dar conta do ITA”, dentre os sujeitos da pesquisa três conciliaram estudo e trabalho durante o curso de graduação no Instituto. Suas atividades eram basicamente ministrar aulas particulares e em cursinhos, principalmente aqueles que eram preparatórios para ingresso no ITA, os quais comumente recrutam iteanos como professores.

Embora a atividade profissional exercida pelos iteanos pudesse ser considerada com um prolongamento das atividades de estudo, tal situação aumentava a tensão diante da necessidade de assegurar o desempenho escolar exigido no ITA. Segundo José (2004):

No ITA, a gente morria de estudar; estudava de manhã, de tarde e de noite, só estudava. Nessa época, eu estava dando aula em dois cursinhos. Coisa louca, suicídio... Às vezes, eu ficava doente. Eu sempre tinha problemas de garganta. Eu colocava uns remédios no céu da boca e dava aulas direto, porque anesthesiava.

As experiências acadêmicas dos iteanos que decorrem da ‘sobrevivência’ a um nível elevado de exigências escolares tornam-se tão relevantes na formação quanto os conteúdos ensinados, ou seja, aquilo que é ensinado tacitamente, “maneiras de ser e de fazer” (JAY, 2002), por meio das condições dentro das quais se efetua o ensino dos conteúdos, é tão importante quanto os conteúdos ensinados.

Nas escolas de alta qualidade, como o ITA, também nas condições de organização da ação pedagógica e nas práticas empreendidas se situa o essencial da transmissão.

1.4.5 Formação de engenheiros civis e militares

O ITA se distingue, ainda, em relação às demais escolas de Engenharia do país, devido à definição legal de que o Instituto é responsável também pela formação da reserva técnica da Aeronáutica, ou seja, forma engenheiros oficiais da Aeronáutica, além de engenheiros civis.

Assim, apesar de a predominância de alunos civis, pois, desde que eles passaram a ser recebidos no ITA (o que ocorreu em 1950⁵⁵) constituem a população dominante no Instituto, a vinculação do ITA ao Comando da Aeronáutica, o fato de se situar em uma base militar e a convivência entre civis e militares se constitui em mais uma especificidade do estilo educativo do Instituto.

O ITA não é a única instituição responsável pela formação de oficiais da Aeronáutica, pois a Academia da Força Aérea (AFA) também forma oficiais, tendo, inclusive, preponderância na formação de quadros da ativa dessa força militar. Gartenkraut (2005), ao destacar a importância do perfil do profissional formado pelo ITA, ou seja, que a qualidade dessa formação é mais relevante que o número de profissionais formados, afirma: “O ITA parece irrelevante para a FAB: o número de militares formados, em todos os níveis, gira em torno de 15% do total de formados”.

Para assegurar a formação da reserva técnica da Aeronáutica, as vagas disponíveis no ITA são divididas em duas categorias: ordinárias e privativas. As vagas ordinárias destinam-se aos candidatos civis, homens e mulheres, que pretendem cursar o ITA, como civis. As vagas

⁵⁵ De acordo com Mota (2000:41), os engenheiros graduados no ITA nos anos de 1950, 1951 e 1953 eram exclusivamente militares. Os primeiros alunos civis formaram-se em 1953, pois ingressaram no ITA em 1950, mas já haviam cursado o primeiro ano em outra instituição de ensino, uma vez que, na época, eram aceitos alunos que já haviam cursado o primeiro ano de Engenharia, Matemática ou Física e estes se transferiam para o ITA. Os italianos formados nos anos de 1950, 1951 e 1952 já cursavam o curso de Engenharia Aeronáutica, ministrado no Rio de Janeiro, tendo se transferido para São José dos Campos em 1950.

privativas destinam-se a civis, de ambos os sexos, que optaram pela carreira militar, e, também, ex-cadetes da AFA e ex-alunos da Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica (EPCAR)⁵⁶.

Ainda que apenas uma minoria opte por prosseguir a carreira militar, a legislação que regula o funcionamento do ITA estabelece que a matrícula do candidato aprovado nos processos seletivos do ITA implica, compulsoriamente, a matrícula simultânea no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da Aeronáutica (CPORAER) de São José dos Campos, para o qual eles devem ser considerados aptos física e psicologicamente⁵⁷.

O CPORAER funciona no *campus* do ITA. A concomitância da formação de engenheiros civis e militares, a definição de que o ITA deve formar a reserva técnica da Aeronáutica e a idade de ingresso dos estudantes no ITA, em torno de 18 anos – idade de prestação do serviço militar obrigatório –, são utilizados para justificar a implantação desse centro de preparação militar no mesmo espaço físico do CTA.

A frequência ao CPORAER não era obrigatória até 1989, quando a matrícula no ITA ficou condicionada à preparação nesse centro. Assim, não podem se candidatar ao ITA portadores de dispensa do serviço militar, aqueles que não possuem aptidão física ou moral, ou, ainda, alunos desligados de escolas militares por questões ligadas à disciplina.

Após as provas de seleção do ITA, os alunos convocados são submetidos a exames médico e psicológico, nos quais devem ser considerados aptos a ingressar no CPORAER para

⁵⁶ Os dados disponíveis sobre as estatísticas dos vestibulares do ITA indicam que, em 2002, 245 alunos da AFA/EPCAR, o que representa 3% do total de inscritos, apresentaram-se para o vestibular do ITA; em 2003, foram 24 inscritos (0,27% do total de inscritos); em 2004, 409 (5% do total de inscritos); em 2005, 465 candidatos da AFA/EPCAR se inscreveram, o que representa 6% do total de inscritos no vestibular, nesse ano. Entre os candidatos inscritos encontram-se, também, os treineiros, oriundos dessas instituições militares, o que pode indicar que o número de alunos da AFA/EPCAR que participam do processo seletivo do ITA em condições de ingressar efetivamente no ITA represente um percentual menor que o indicado.

⁵⁷ Essa condição é informada no edital do vestibular e a inscrição no processo pressupõe a aceitação de tais normas.

efetivar a matrícula no ITA. A preparação nesse centro para os alunos civis e para aqueles que optaram pela carreira militar ocorre no mês anterior ao início do período letivo no ITA. No entanto, para os iteanos que optaram pela carreira militar⁵⁸, após a preparação no CPORAER, a formação militar prossegue e tem a duração de quatro anos. Nos termos de um oficial da Força Aérea Brasileira, são quatro anos de “vida militar”⁵⁹.

Os alunos do ITA optantes pela carreira militar, a partir do terceiro ano do curso de Engenharia, tornam-se aspirantes a oficiais, recebendo, a partir daí, segundo informações da chefe da Divisão de Alunos do ITA, a remuneração de, aproximadamente, R\$2.500,00, passando a circular, pelo *campus*, uniformizados, inclusive durante as aulas, e a freqüentar o restaurante dos oficiais⁶⁰. Ao concluir o curso de Engenharia, o aspirante a oficial tornar-se-á primeiro-tenente engenheiro. De acordo com Polezzi (2001), entre as vantagens da vida de aspirante estão “a possibilidade de comer no rancho dos oficiais [...] e antecipar a compra do carro”.

Em 2004, de um total de 634 alunos no ITA, 545 eram civis, 24 oficiais e 65 aspirantes a oficiais, portanto, dedicavam-se à carreira militar, nesse ano, 14% dos iteanos.

Dentre os sujeitos da pesquisa, Pedro foi o único que optou pela carreira militar. Perguntado sobre quais as razões que o fizeram escolher a carreira militar, ele declara:

No terceiro ano, quando eu cheguei no terceiro ano... Então, dois anos foram bem difíceis... Mas, quando eu cheguei no terceiro ano eu optei pela carreira militar. Aí eu ganhei um soldo que hoje deve ser de uns R\$2.500,00... Então, eu ganhei esse soldo... aí sobrou dinheiro. Eu vivia com quinhentos [Pedro

⁵⁸ A preparação dos alunos militares consiste em: aulas de educação física, sobre comando de tropas, etiqueta, instruções de tiros e manuseio de armas, estudos sobre as guerras, dentre outras.

⁵⁹ A expressão ‘vida militar’ é utilizada por Polezzi (2001) na publicação dos formandos do ITA de 2001, cujo artigo intitula-se: “Vida de Aspirante”.

⁶⁰ A construção em que se localizam os restaurantes no *campus* do ITA, um único prédio, tem divisões internas e entradas diferenciadas, de acordo com as categorias de seus usuários, ou seja, há o restaurante dos sargentos, dos alunos, dos oficiais.

trabalhou durante os dois anos do curso fundamental como professor em cursinho] e mandava o resto para casa. Não, eu vivia com mais... Com uns 700, 800 e mandava o resto para casa... Ele [o irmão mais velho Felipe] mandava um pouco para casa também... A opção pela carreira militar foi para ganhar dinheiro. Só isso! Você é pobre, tem que trabalhar para manter a família, tem as responsabilidades e alguém manda você assinar um papel para ganhar R\$2.500,00 por mês, você assina!⁶¹

A preparação no CPORAER constitui-se no primeiro contato entre os iteanos, ao qual eles devem se apresentar com “cabelo cortado, tipo aparado curto, exceto para as alunas, calça *jeans*, camiseta branca e tênis”⁶².

Um dos sujeitos da pesquisa destaca que a exigência – “todos de camiseta branca” – produz certa proximidade entre os iteanos quando ocorre o primeiro contato entre eles, uma vez que as propriedades sociais de cada um e as diferenças entre eles não são perceptíveis nessas condições. As diferenças sociais serão perceptíveis posteriormente, em função do desempenho acadêmico de cada um, estilo de vida nos alojamentos, incluindo aí a organização do apartamento, do tempo e o ritmo de estudo, e, ainda, de acordo com as possibilidades de lazer em Campos do Jordão ou São Paulo, cidades relativamente próximas a São José dos Campos, que oferecem diferentes possibilidades de práticas culturais e de entretenimento, mas cujo custo e requisitos para apropriação restringem o acesso àqueles menos providos de capital econômico e cultural.

Apesar de o ITA ser muito mais um instituto de ensino e pesquisa pura do que uma instituição militar, o fato de ser localizado em uma base militar; a sua função de também formar engenheiros militares – o que obriga à convivência de estudantes civis e militares nos mesmos espaços acadêmicos e no alojamento; a vinculação do ITA ao Comando da Aeronáutica; a

⁶¹ Ao concluir a graduação no ITA, Pedro abandonou a carreira militar e discute, na Justiça, as implicações de tal decisão.

⁶² Disponível em: <<http://www.ita.br>>. Acesso em: dez. 2004.

história e as tradições do ITA; a preparação no CPORAER contribuem para que faça parte do estilo do Instituto o espírito militar, ainda que, obviamente, de uma forma menos forte do que em uma academia militar. Não é objetivo, neste trabalho, elaborar um estudo detalhado sobre a formação de alunos militares no ITA⁶³ ou sobre as formas de socialização especificamente militares existentes no Instituto. Porém, torna-se relevante destacar alguns aspectos da forma de socialização no ITA que se assemelham àqueles comumente observados nas academias militares, à medida que tais aspectos afetam todos os iteanos, ainda que de forma indireta, e colaboram no engendramento do *espírito de corpo* (BOURDIEU, 1989c), importante na produção da excelência escolar.

Para proceder a essa análise, será utilizado como referência o estudo antropológico realizado por Castro (1990)⁶⁴ na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), instituição de ensino superior do Exército brasileiro, que teve como objetivo compreender o processo de socialização realizado no interior dessa instituição militar, ou seja, a constituição do espírito militar.

Castro (op. cit.) observa que, na AMAN, o ingresso na vida militar para os cadetes da Academia faz-se de forma intensa e abrupta. Após a aprovação nos processos seletivos⁶⁵ – o que por si só já se constitui em um rito –, os trotes aplicados aos iniciantes, antiga tradição das

⁶³ Há, nos discursos oficiais, uma oscilação entre categorizar ou não o ITA como uma escola militar. Parece que há uma preferência em designá-lo como uma escola que forma engenheiros civis e militares a uma escola militar que forma também engenheiros civis.

⁶⁴ Farão parte das discussões os comentários apresentados por Celso Castro sobre seu trabalho na AMAN, durante sua participação na mesa-redonda ‘Instituições Educacionais Especializadas’, realizada na Faculdade de Educação da UFRJ, em agosto de 2005.

⁶⁵ Conforme Castro (op. cit.), os alunos que concluíram o ensino médio na Escola Preparatória de Cadetes do Exército e de colégios militares podem ingressar automaticamente na AMAN, sendo que esses últimos precisam ter atingido determinada média. Podem ingressar também alguns alunos do Colégio Naval e da Escola Preparatória de Cadetes do Ar. Os demais prestam concurso de admissão.

escolas militares, são verdadeiros *ritos de passagem*, marcados por forte pressão física e psicológica, o que faz com que o período inicial do aluno na AMAN se constitua na pior fase, em uma verdadeira provação. Isso, juntamente com outras formas de pressão, como a humilhação verbal utilizada pelos militares superiores, constituem-se em formas de verificação de resistência, persistência e interesse do iniciante em prosseguir na carreira militar, ou seja, mesmo após o ingresso na AMAN é mantida uma seletividade contínua, exigindo dos cadetes uma interação total ao novo grupo no qual se inseriram. Destaca-se, no entanto, que tais práticas, que pressupõem uma obediência integral aos mais velhos e às normas, não têm como objetivo formar militares subservientes e sim utilizar a obediência como forma de controle de si mesmo e preparação para comandar.

As provações às quais aqueles que ingressam na AMAN são submetidos podem ser observadas, de imediato, na denominação que eles recebem, ou seja, são chamados de ‘bichos’, menos que um ser humano. Os ‘bichos’ se tornaram cadetes após algum tempo na AMAN, ou seja, depois de socializados pela AMAN.

As hierarquias entre os alunos antigos e os novatos, bem como outras que caracterizam a vida militar, têm como característica principal o fato de que elas estão diretamente relacionadas ao tempo, ou seja, durante um período se é ‘bicho’, depois se torna cadete, podendo chegar até ao posto mais elevado da carreira militar. Assim, para ser um cadete é preciso ter sido ‘bicho’ antes, para ser general tem de ter sido cadete antes. Isso acaba fazendo com que as hierarquias não se constituam em oposições entre os militares; ao contrário, a oposição que parece predominar é aquela entre os militares e os civis, pois nessa relação os primeiros se consideram portadores de uma ‘superioridade moral’.

De acordo com Castro (1990), as experiências de socialização na AMAN aprofundam a homogeneidade desse grupo. Tais experiências são: rigor com relação às atividades acadêmicas, por exemplo, a impossibilidade da cola, e exigência de um rigoroso senso de responsabilidade e dedicação aos estudos; inexistência de ociosidade diante da constante preocupação dos cadetes com as provas e com as “verificações imediatas”, as quais ocorrem logo após uma situação de ensino; a convivência contínua e duradoura própria do regime de internato; o compartilhamento de experiências dos alunos, entre si e com os seus professores, o que se faz de forma intensa e freqüente; a ajuda mútua que ocorre entre os alunos, tanto no que se refere aos estudos, quanto às situações de conflitos subjetivos; a constituição de laços afetivos duráveis; o fato de os antigos alunos serem transformados em modelos que os novos alunos pretendem vir a ser; a importância das práticas desportivas e a constituição de equipes para competições esportivas; a predominância dos valores meritocráticos, reconhecendo-se a precedência natural dos mais qualificados e a intenção coletiva de busca da excelência escolar. Enfim, toda a socialização militar na AMAN busca homogeneizar, o mais rapidamente possível, os cadetes e constituir o *espírito militar*.

No ITA, algumas gírias acadêmicas utilizadas por seus alunos, como *bixo*⁶⁶, para se referir aos iniciantes no ITA, ou *gagazeiro*, para se referir aos estudiosos, assemelham-se àquelas utilizadas na AMAN.

No entanto, parece que as semelhanças entre a AMAN e o ITA se relacionam mais a aspectos da socialização que ocorre em ambas as instituições que levam à constituição do *espírito de corpo*.

⁶⁶ As mulheres que estudam no ITA são denominadas, no início do curso, de ‘bixetes’.

A vida no alojamento; a observância rigorosa às normas instituídas, por meio, principalmente, da ‘disciplina consciente’; a relação com os estudos; as condutas; a fraternidade que une os alunos; a *adesão aos valores e ao valor do grupo* (BOURDIEU, 1989b), são alguns desses aspectos.

1.5 Rendimento Social dos Títulos dos Iteanos

De acordo com Bourdieu (1989a), o processo de instituição de um grupo separado, um conjunto de eleitos, engendra, por si só, um capital simbólico, pois se trata de um grupo restrito e exclusivo, cujos membros foram selecionados por serem considerados dignos de perpetuar a excelência escolar. Conforme Bourdieu (1996b:149):

[...] capital simbólico é qualquer tipo de capital [econômico, cultural, escolar ou social] percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital do campo considerado.

No ITA, ao longo de sua história, um número relativamente reduzido de alunos tornou-se engenheiros⁶⁷. A opção do ITA pelo acolhimento de um número relativamente pequeno de alunos torna-o semelhante, conforme Wagner (1998:49), às grandes escolas de elites internacionais. Quando o ITA foi implantado, em 1950, eram oferecidas anualmente 70 vagas e a especialidade de Engenharia ofertada inicialmente era apenas Engenharia Aeronáutica. Em 2004, nas cinco especialidades da Engenharia, foram oferecidas 130 vagas, com o total de alunos alcançando 634.

⁶⁷ Até o ano de 2001, quando o ITA completou 50 anos, foram formados 4.200 engenheiros, portanto, em média, 84 engenheiros por ano.

A atribuição de um alto conceito social à preparação acadêmica oferecida pelo ITA, bem como “à inteligência, ao brilhantismo ou talento”⁶⁸ dos iteanos é continuamente confirmada pelo destino social reservado a eles, após a conclusão de seus cursos. Os egressos do ITA, em sua maioria, ocupam posições profissionais e sociais de controle e com alto grau de autonomia na estrutura social brasileira⁶⁹. Assim, o ITA, no caso brasileiro, confirma Bourdieu (1989a:118), quando esse autor diz que “as escolas de elites são verdadeiras escolas de chefes”.

De acordo com Bourdieu e Boltanski (1998), a força de um diploma decorre de sua raridade e do capital social e distinção que têm aqueles que possuem determinado título escolar, o que os leva a se constituírem como grupo e a ocuparem posições privilegiadas no mercado de trabalho.

A força do diploma do ITA é continuamente destacada, como na mensagem do reitor do ITA, Gartenkraut, no ano de 2002. Segundo ele:

O diploma que ora recebem representa um enorme ativo, talvez o maior que terão em suas vidas. Ele lhes abrirá caminhos e oportunidades dificilmente previsíveis no momento, trazendo-lhes satisfação profissional e bem-estar. Sem dúvida, vocês serão os líderes do Brasil de amanhã.

Essa mensagem confirma uma das conclusões de Almeida (1999:27) sobre os diplomas de escolas de alta qualidade. Segundo essa autora, eles são “um ‘bilhete de entrada’ no conjunto dos que estão habilitados a receber a parte mais valorizada dos recursos sociais”. O lugar ocupado

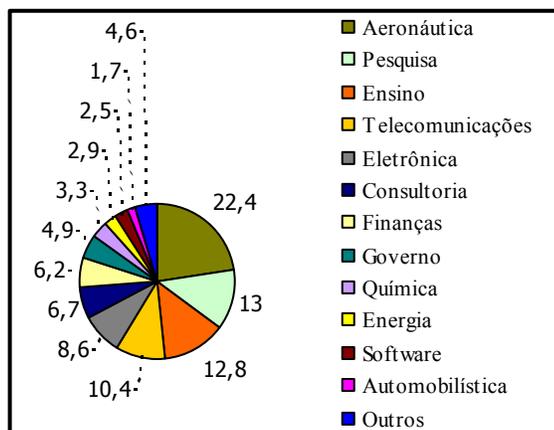
⁶⁸ As aspas aqui utilizadas têm a intenção de destacar, conforme Bourdieu (1992a), que se trata de princípios inconscientes de definição social da excelência escolar, os quais servem para naturalizar ou justificar as diferenças sociais que se constituem na razão e no fundamento da excelência escolar.

⁶⁹ Alguns exemplos são: Ozires Silva, ex-presidente da EMBRAER; Carlos Henrique de Brito Cruz, ex-presidente da FAPESP e, atualmente, reitor da UNICAMP; Hermano Tavares, ex-reitor da UNICAMP; tenente-coronel Marcos César Pontes, primeiro astronauta brasileiro que integrará a missão científica que irá ao espaço entre 2006 e 2007, em um acordo com a agência espacial russa.

pelos iteanos pode ser observado tanto no tipo de funções exercidas, como nos ramos de atividades às quais eles se dedicam (Gráficos 2 e 3).

Gráfico 2

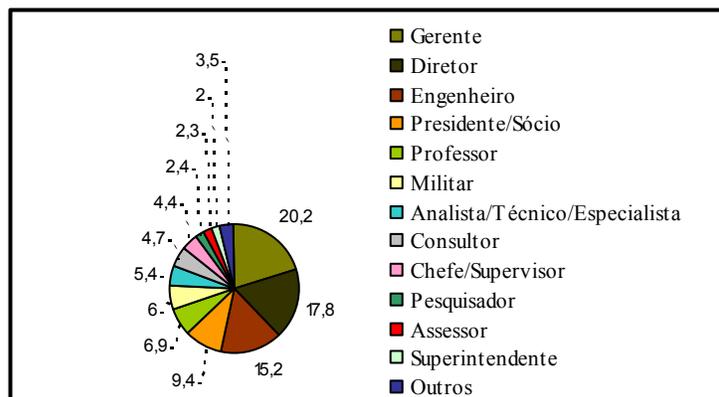
Iteanos por Ramo de Atividade (Ano de 2001)



Fonte: Revista de Formandos do ITA de 2001.

Gráfico 3

Iteanos por Função Exercida (Ano de 2001)



Fonte: Revista de Formandos do ITA de 2001.

A condição favorável dos iteanos no mercado de trabalho faz com que eles se transformem, nos termos de Bourdieu (1992a), em “modelo de homem realizado”, de sucesso social, dando notoriedade à excelência acadêmica do ITA e de seus alunos.

Essa situação dos iteanos no mercado de trabalho, fruto do reconhecimento social da excelência de sua formação acadêmica e de sua competência, enquanto grupo distinto difere da situação de muitos brasileiros que concluem a educação superior em outras escolas e encontram dificuldades para ingresso no mercado de trabalho.

Conforme Hasenbalg (2003), a transição da escola ao mercado de trabalho no Brasil é marcada por duas características que dificultam a observação em forma “pura” da relação entre qualificações educacionais e ponto de entrada no mundo do trabalho. Trata-se do ingresso precoce no mercado de trabalho, durante a escolarização obrigatória, e da concomitância estudo-trabalho, comum a muitos brasileiros e à maioria dos latino-americanos. Mas, ainda assim, segundo esse autor, é possível observar que, nas transições da escola para o mercado de trabalho, no Brasil, as credenciais escolares ordenam as pessoas na ‘fila do trabalho’, ou seja, as qualificações adquiridas e as credenciais escolares hierarquizam os mais aptos para o mercado de trabalho e fazem com que seja permanente a exigência de qualificação continuada para todos os que buscam formas para manter ou melhorar seus lugares na fila.

Os dados disponíveis sobre o ingresso dos iteanos no mercado de trabalho indicam que eles ocupam posições favoráveis na ‘fila do trabalho’, pois, de modo geral, eles ocupam postos de trabalho de prestígio, imediatamente após a conclusão da graduação.

Tal situação foi expressa pelos dados tabulados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as perspectivas profissionais dos iteanos no período de 2000 a 2003, os quais indicam que, em média, 28,5% dos iteanos já estavam empregados e pretendiam continuar nesse trabalho quando responderam ao questionário, ou seja, no ano que concluiriam seu curso de Engenharia.

As figuras 13, 14 e 15 colaboram para a observação da posição dos iteanos no mercado de trabalho, pois se trata de campanhas publicitárias nas quais algumas empresas expressam um claro interesse pelo recrutamento de iteanos para composição de seus quadros de funcionários.

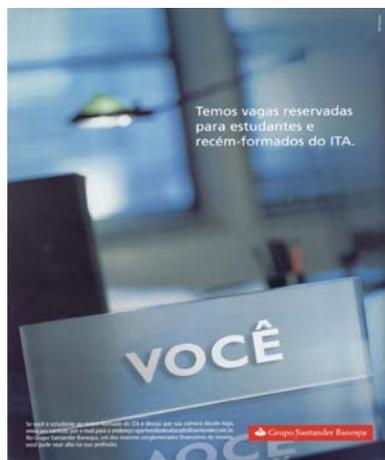


Figura 13 – Campanha Publicitária.
Fonte: Revista Engenheiros ITA 2002.



Figura 14 – Campanha Publicitária.
Fonte: Revista Engenheiros ITA 2002.

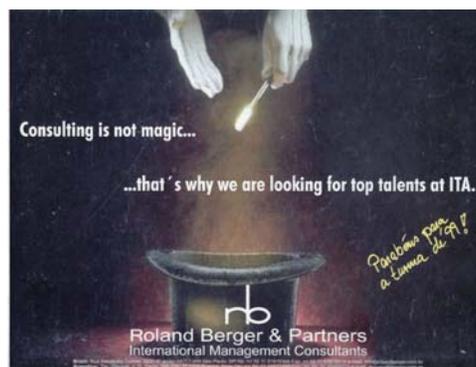


Figura 15 – Campanha Publicitária.
Fonte: Revista Engenheiros do ITA 1999.

O interesse das empresas pelos profissionais formados no ITA parece extrapolar aquilo que poderíamos chamar de empenho por um profissional com competência técnica em uma área específica do conhecimento, pois instituições financeiras brasileiras têm demonstrado um grande

esforço na contratação de profissionais formados pelo ITA, ou seja, profissionais de Engenharia, cuja formação não é exatamente aquela que os cargos de gestão dos bancos parecem demandar.

De modo geral, o interesse dos bancos pelos engenheiros é justificado por se considerar que “o engenheiro tem a mente racional e matemática e habilidade para entender e se adaptar às novidades tecnológicas”⁷⁰, perfil importante para a atuação nesse tipo de instituição. Porém, esses engenheiros são recrutados em poucas escolas. Segundo dois presidentes de bancos brasileiros, “os melhores candidatos saem de apenas 1% das faculdades”⁷¹. Dessa forma, os bancos revelam que não são exatamente, ou exclusivamente, as características dos profissionais de engenharia que os atraem, mas as propriedades sociais e escolares de determinados engenheiros, formados em certas escolas.

No caso dos italianos, parece que valores associados à competitividade, ao esforço, ao trabalho bem-feito e à concorrência, qualidades que são reiteradamente destacadas nos discursos sobre os egressos do ITA, têm interessado muito aos bancos⁷², uma vez que tais instituições têm recrutado esses profissionais para composição de seus quadros, pois, conforme relatos dos sujeitos entrevistados e da chefe da Divisão de Alunos do ITA, os bancos têm procurado continuamente o ITA para recrutamento de egressos⁷³.

Um dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, o qual trabalha em um banco sediado no Brasil, apresenta em sua narrativa o valor atribuído pelo mercado de trabalho às disposições

⁷⁰ Argumentos apresentados para a contratação de engenheiros pelos bancos em uma reportagem publicada em uma revista semanal (VEJA, 2003).

⁷¹ Informações prestadas por Geraldo Carbone, do BankBoston, e Roberto Setúbal, do Banco Itaú, um dos dois maiores bancos brasileiros, na mesma reportagem citada na nota anterior.

⁷² De acordo com dados de 2000, 67 egressos do ITA atuam em dois bancos privados: o Banco Itaú e o Banco C. Suisse F. Boston Garantia, o que corresponde a 37,2% do total de engenheiros do ITA que atuam na EMBRAER (n = 180).

⁷³ De acordo com informação da Divisão de Alunos do ITA, o Banco Santander manifestou interesse em recrutar todos os engenheiros formados pelo ITA em 2003.

incorporadas e a inculcação de saberes não especificamente relacionados à Engenharia, durante a formação no ITA, mesmo quando as funções desempenhadas não correspondem aos aprendizados específicos de conteúdos: “Às vezes, eu me questiono se eu precisava ter estudado tanto para fazer o que eu faço, entendeu? Não precisava ter estudado tanto para fazer o que eu faço, mas por outro lado... A formação do ITA é um negócio fantástico” (João, 2003).

A condição dos iteanos no mercado de trabalho pode ser observada também no discurso de Yoshitome (2004:1):

O ITA é uma faculdade em que é difícil de entrar e de sair também. Por outro lado, o ITA é supervalorizado no mercado. Eu diria que é uma das melhores, se não a melhor faculdade, para entrar no mercado depois de se formar. Há várias empresas que vão recrutar alunos lá em São José mesmo. O mercado para os alunos do ITA é muito grande. Há mercado até em Administração, por exemplo. Quem quer ficar no Brasil encontra trabalho, com certeza. É difícil um aluno do ITA ficar três meses sem emprego.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa também confirmam a situação favorável dos iteanos no mercado de trabalho. Felipe concluiu seu curso de Engenharia Aeronáutica no ITA aos 23 anos de idade, em 1996, e ingressou em uma empresa de consultoria, tendo trabalhado em uma importante cidade do interior de São Paulo e, depois, em Natal (Rio Grande do Norte). As vantagens que a empresa oferecia a seus empregados foram destacadas, para marcar a diferença entre sua condição como egresso do ITA e as condições de sua vida anterior:

Carro da empresa com ar-condicionado, tudo por conta da empresa, benefício de salário... O primeiro emprego era tão bom que antes de eu ir na... Antes de eu começar a trabalhar, em seis de janeiro, eles estavam ligando para minha casa, porque ia ter uma viagem, uma semana depois que eu comecei a trabalhar... Teve uma viagem para Milão... Um presente, um agrado. Estação de esqui... Hotel cinco estrelas...

Depois de algum tempo, Felipe associou-se a outros iteanos, entre eles seu irmão Pedro, e montou em Belo Horizonte um cursinho pré-vestibular, inicialmente uma franquia de um curso de São Paulo, também implantado por iteanos. Posteriormente, encerraram a parceria com a escola de São Paulo e Felipe e seus sócios, ainda com o cursinho, criaram uma escola de ensino fundamental e médio, cujo objetivo é, entre outros, formar estudantes para os vestibulares do ITA. Atualmente, as duas instituições se localizam em bairros nobres da cidade de Belo Horizonte. O valor das mensalidades escolares, o número de alunos e o perfil dos professores⁷⁴ indicam que essas instituições ocupam posições favoráveis no campo educacional dessa capital.

O irmão de Felipe, Pedro, concluiu seu curso de Engenharia Mecânica no ITA em 1998, aos 24 anos. Em função de sua opção pela carreira militar, Pedro deveria permanecer na Aeronáutica por aproximadamente cinco anos, mas decidiu se afastar da carreira militar.

João, outro iteano entrevistado, quando concluiu seu curso no ITA, de Engenharia Mecânica, em 1988, com 23 anos de idade, recebeu quatro propostas de emprego, sendo uma na EMBRAER, onde havia estagiado, e três em bancos. Ele optou por um dos bancos. Tendo obtido progressão na carreira, ocupa hoje um cargo de direção. No banco, João pode usufruir um programa por meio do qual essa instituição financeira envia funcionários, selecionados por concurso interno, para o exterior, para cursar mestrado em Administração de Empresas. João, tendo sido selecionado no programa, viaja anualmente ao exterior, mantendo, continuamente, seu processo de qualificação.

⁷⁴ As mensalidades escolares giram em torno de R\$600,00. O número de alunos é de aproximadamente 300 e são realizados processos seletivos para ingresso na escola. A maioria dos professores é de iteanos ou pessoas que ingressaram no ITA, mas, por motivos diversos, não concluíram seus cursos.

José, ao terminar o curso de Engenharia Eletrônica no ITA, em 1978, aos 24 anos de idade, recebeu várias propostas de trabalho. Ele declara:

A gente pode escolher. Eu tinha dúvidas em ficar no Hospital das Clínicas, onde eu fiz meu trabalho de graduação.. [...] eu preferi trabalhar na área de automação, e desde aquela época eu trabalho com isso.

Após ter trabalhado em uma grande empresa nacional, atualmente José é professor de uma universidade pública de prestígio e proprietário de uma empresa que produz sistemas de automação, a qual possui, aproximadamente, 200 funcionários, e se localiza em um endereço nobre da cidade de Belo Horizonte.

Antônio, ao concluir seu curso de Engenharia Aeronáutica no ITA, em 1988, com a idade de 24 anos, foi procurado por três empresas. Iniciou sua carreira profissional em uma empresa de consultoria e, após um ano, transferiu-se para um banco que lhe ofereceu condições favoráveis para cursar o mestrado, liberando-o de um dia de trabalho, semanalmente, para esse fim. Depois de algum tempo, Antônio aceitou o convite de um outro banco, com sede em Nova York, e se mudou para os Estados Unidos, onde ocupa um cargo de gerência.

Francisco, que concluiu o curso de Engenharia Aeronáutica em 1980, com 25 anos de idade, ingressou, imediatamente após a conclusão do curso, em uma empresa pública na área da aviação, a qual foi, posteriormente, privatizada. Atualmente, é de propriedade de uma empresa sediada na França. Francisco permanece na mesma empresa, ocupando cargo de direção.

Observa-se pelos relatos dos sujeitos entrevistados e pelos dados disponíveis sobre o ingresso de iteanos no mercado de trabalho que eles, de modo geral, usufruem condições bastante favoráveis, o que lhes permite escolher os postos de trabalho que consideram os melhores e que lhes proporcionam as melhores chances de progressos profissionais.

1.6 Imagem de Excelência Compartilhada

O compartilhamento de uma *imagem de excelência*⁷⁵ em relação ao ITA e aos iteanos, pelos próprios alunos do Instituto, professores e, de modo geral, pela sociedade produz uma força estruturante, assegurando a manutenção do prestígio, notoriedade, reconhecimento e reputação da instituição.

Trata-se de uma representação coletiva, a qual tem força social e, portanto, assegura a permanência do ITA nesse lugar de excelência acadêmica e aos iteanos, a condição de uma *elite consagrada*, distinta, separada, reconhecida socialmente e que se reconhece como digna de ser reconhecida (BOURDIEU, 1989a).

Expressões como: “nossa melhor escola de engenharia”; “o exame vestibular, um desafio nacional”; “uma privilegiada casta do país”; “bem preparados profissionais de engenharia”; “bem-sucedida vítima da educação iteana”; “engenheiros que logo se destacaram no mercado de trabalho pela sua alta qualificação profissional”; “vocação para a formação de líderes” (MOTA, 2000) falam do lugar distinto do ITA no campo do ensino superior brasileiro e do prestígio social dos iteanos.

Essas expressões, dentre outras, fazem parte de textos que recontam a história do ITA⁷⁶ e são utilizadas com muita frequência nas publicações e nos discursos sobre o Instituto. Parece tratar-se daquilo que Almeida (1999:73) denominou de *efeito de confirmação*. Segundo a autora,

⁷⁵ Almeida (1999) utiliza a expressão ‘imagem de excelência compartilhada’ para descrever um dos elementos que produz a unificação do grupo de alunos de um dos colégios de alta qualidade da cidade de São Paulo. Segundo a autora, essa imagem de excelência compartilhada é expressa pelos alunos por um sentimento de pertencimento a um grupo. Neste trabalho, essa expressão está sendo utilizada para designar o compartilhamento de uma imagem de excelência em relação ao ITA e aos iteanos, não só pelos alunos do Instituto, mas pela sociedade, de modo geral.

⁷⁶ Foram estudadas as revistas de formandos do ITA dos anos de 1996, 1999, 2001 e 2002. Em todas elas, a história do ITA é recontada nos editoriais, nos textos dos alunos, nos discursos dos patronos e paraninfos. Na revista comemorativa dos 45 anos do ITA e no livro que comemora os 50 anos do Instituto ocorre o mesmo.

em colégios de alta qualidade, “a história do colégio é recorrentemente chamada a validar a marca distintiva impressa nos alunos também enquanto continuadores da excelência já demonstrada por outras gerações que os precederam. Tudo deriva de sua história, tudo é explicado por sua história”.

Um exemplo da utilização da história como traço de distinção do ITA é a referência às palavras de Santos Dumont nas publicações oficiais do Instituto, as quais são consideradas a preconização da implantação do Instituto em São José dos Campos, destacando, com isso, o *status nascendi* do ITA. Santos Dumont, em sua publicação de 1918 – “O que eu vi, o que nós veremos” (citado por Mota, 2000:1) escreveu:

É tempo, talvez, de se instalar uma escola de verdade, em um campo adequado. Não é difícil encontrá-lo no Brasil. Nós possuímos para isso excelentes regiões, planas e extensas, favorecidas por ótimas condições atmosféricas [...] os alunos precisam dormir próximo à escola, ainda que, para isso, seja necessário fazer instalações adequadas [...] margeando a linha da Central do Brasil, especialmente nas imediações de Mogi das Cruzes, avistam-se campos que me parecem bons [...].

A referência ao ITA como uma instituição que nasce como uma *escola de verdade*, distinta das demais escolas de ensino superior no país, pode ser observada, também, no discurso do professor Smith, primeiro reitor do ITA, no ano de 1951. Ele, ao apresentar os princípios sobre os quais as atividades de professores e alunos do ITA deveriam se basear, destaca o perfil daqueles que foram escolhidos para se tornar iteanos:

Treinar alunos para que sejam os melhores engenheiros, os melhores homens e os melhores brasileiros que a sua capacidade lhes permita ser. E porque os alunos são um grupo escolhido a dedo, o melhor elemento que pode ser encontrado, estamos preparados para um bom começo (TEIXEIRA, 2000:17).

O partilhamento da representação do ITA como uma escola de excelência pelos iteanos e a coesão entre eles podem ser observados, também, no relato sobre a participação de um grupo de alunos do ITA na competição nacional de AeroDesign, no ano de 2000. Durante a premiação, os estudantes do ITA premiados entoaram o hino da comunidade iteana – “A cova dela⁷⁷” –, seguindo o exemplo de outras equipes que cantaram o “grito-de-guerra” de suas faculdades. Segundo Roberto (2001):

Achamos que esse hino não significaria nada para ninguém, mas acabou por revelar dezenas de iteanos ali presentes, que passaram a cantá-lo conosco. Entre eles, estavam o Cel. Costa Filho (T. 76⁷⁸), o Cel. Pazini (T. 78), Horácio Forjaz (T. 74), vice-presidente de planejamento e desenvolvimento da EMBRAER, e o próprio membro da organização que nos foi entregar o prêmio. Foi uma bela demonstração do espírito iteano! Esse hino, nenhum iteano esquece, porque evoca suas raízes: a fase de adaptação no ITA, os trotes recebidos, os momentos sofridos, enfim, toda sua vida no ITA.

Outro exemplo dessa imagem compartilhada sobre a excelência do ITA é apresentado por Kuschnir (2001:148), no trabalho que essa autora desenvolveu sobre trajetórias políticas, em que é realizado o estudo da trajetória de um iteano que se dedicou à carreira política. Segundo a autora, destaca-se na narrativa do entrevistado a importância atribuída por ele à formação recebida no ITA:

A experiência no ITA pode ser altamente valorizada quando está em jogo a excelência acadêmica e as qualidades socialmente positivas do engenheiro [...] Ele próprio, em uma única entrevista comigo, citou o nome do Instituto mais de 10 vezes. Lembrando da época da graduação, reforçou sua excelência como aluno, o desafio de passar no vestibular e, principalmente, o “orgulho imenso”

⁷⁷ A letra desse hino é a seguinte: “Eu tornei a pisar na cova dela/E uma voz lá de dentro arrespondeu, arrespondeu/Arrebita, arrebita o pé de riba/Não maltrate esse amor que já foi teu, que já foi teu”. A melodia do hino é a mesma da canção “Se essa rua, se essa rua fosse minha...”.

⁷⁸ T. 76 significa Turma de 1976, ano de conclusão do curso pelo iteano citado. É muito comum entre os iteanos citar a turma de cada um, quando se referem a um iteano. Isso pode ser observado nos textos sobre o ITA e também foi utilizado todas as vezes que um iteano entrevistado queria se referir a outro iteano. Assim, ao nome do iteano se agrega a turma no ITA da qual ele fez parte, o que parece se constituir em uma marca de distinção.

do pai e de toda a família. Todos tinham consciência de que Ricardo era o primeiro, em várias gerações, a entrar para uma “escola de elite”. A rapidez com que conseguiu o emprego foi uma boa demonstração do que significava essa conquista. Ricardo Alves fala de elite em um sentido positivo apenas quando se refere ao ITA [...] Quando se trata do ITA, para ele, o termo ‘elite’ designa “o que há de melhor em uma sociedade ou grupo; nata, fina flor”.

Também a referência de Rogério Cerqueira Leite (MEINRATH e PEREIRA, 2001:7), ao ITA, como uma instituição modelo, constitui-se em mais um exemplo do compartilhamento de uma imagem de excelência. Segundo ele:

Até hoje penso que o sucesso do ITA teve reflexos no Brasil inteiro. A UNICAMP, por exemplo, era uma universidadezinha provinciana. Ela se transformou com o grupo originário do ITA que veio para cá. O espírito que estava se querendo criar aqui dentro da UNICAMP era parecido com aquilo que eu tinha aprendido no ITA.

Há, ainda, para destacar essa imagem de excelência compartilhada, o relato de um iteano⁷⁹, o qual foi expulso do ITA durante a ditadura militar, quando cursava o último ano. Mesmo passados vários anos, ainda desejava ter o diploma do ITA, o que demonstra a importância atribuída ao diploma e ao próprio ITA. Conforme Meinrath e Pereira (2001:5):

[...] o Ezequiel [...], por incrível que pareça, quer ter o diploma do ITA, porque acha que isso faria parte de um movimento de reavaliação e recomposição da história da escola que ele ama.

Como não poderia deixar de ser, pessoas de fora da comunidade iteana também reconhecem a excelência do ITA, o que se observa na crônica de Elio Gaspari – “O ITA fez ricos e ficou pobre” –, publicada no jornal *Estado de Minas*, em 22 de dezembro de 2002. Nessa crônica, o autor comenta as dificuldades orçamentárias do ITA expressas pelo reitor Michal Gartenkraut, em reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo*, em 18 de fevereiro de 2002:

⁷⁹ Esse iteano foi expulso do ITA, nos anos de 1970, por motivos políticos. Recentemente, foi anistiado, tendo recebido o diploma do ITA em junho de 2005.

“O ITA busca doações para bancar expansão”. Elio Gaspari sugere, em resposta à solicitação de apoio financeiro do reitor do ITA, que se convoquem os ex-alunos da instituição que “receberam ensino gratuito da melhor qualidade e foram em frente” a fazerem doações financeiras para a manutenção do Instituto.

Professores do ensino médio, principalmente, de Matemática e Física, também manifestam a seus alunos o reconhecimento da qualidade do ensino de Engenharia oferecido no ITA, despertando neles o interesse pelo Instituto. Este foi o caso de um dos sujeitos entrevistados por Portes (2001). No trabalho desenvolvido por esse autor, cujo objetivo era estudar trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG, um dos sujeitos entrevistados, que cursava Engenharia da Computação nessa universidade, declarou que sua intenção primeira era estudar no ITA devido ao reconhecimento da qualidade dos cursos de Engenharia daquela instituição, a qual era continuamente reiterada por seus professores de Matemática do ensino médio. Assim, a “descoberta” do ITA ocorreu, para ele, a partir de exercícios de Matemática encontrados nos livros, cujo grau de dificuldade era mais elevado do que os demais, o que fazia com que esses exercícios se constituíssem em um desafio e a sua solução uma prazerosa confirmação da competência escolar.

O interesse pelo ITA, a partir de informações de professores do ensino médio, também ocorreu entre os sujeitos desta pesquisa. Em um dos casos, o sujeito revela como era instigante conseguir resolver “os exercícios do ITA”:

[...] a gente ia estudar, resolvia todas as questões, todas as questões. Toda vez que a gente tinha dúvidas numa questão, olhava no rodapé da página, batia: era questão do ITA. Que ITA é esse? Aí a gente foi perguntando e o professor falou: – “É a faculdade de engenharia mais difícil do país!” Todo mundo que conhecia falava que era o que havia de mais difícil. Então, falar para a gente que era o

mais difícil era pedir para a gente ir lá. Então, nós começamos a sonhar, assim, vislumbrar ir para o ITA. Ir para o ITA era ganhar uma olimpíada. Ir para o ITA para mim era... acabou... pronto. Acabou! Já provei tudo que eu tinha que provar para todo mundo (Pedro, 2004).

O partilhamento da imagem de excelência do ITA pelos iteanos parece se relacionar ao *habitus cultivado* (BOURDIEU, 2005) desses iteanos, o qual, por ter sido moldado pela própria escola, é comum a todos eles e relativamente próximo, ou seja, é esse *habitus cultivado* dos iteanos, fruto das experiências de socialização no ITA, que traz a marca do reconhecimento que eles têm da excelência do Instituto e da competência acadêmica de si mesmos, quando cada aluno se reconhece pertencendo a um grupo de exceção, distinto e fortemente integrado, o que dá origem – ao mesmo tempo que decorre – do *espírito de corpo* (BOURDIEU, 1989c).

Os alunos das escolas de excelência, confrontados de forma constante e prolongada, desenvolvem disposições semelhantes, por exemplo, a dedicação aos estudos, a honra, o companheirismo e também a *hexis* corporal, as posturas e a linguagem. Esses alunos não apenas são separados, nas escolas de alta qualidade, dos demais alunos das outras escolas, mas se separam e se sentem portadores de propriedades distintivas que os separam “naturalmente” daqueles alunos das *escolas de fora* e gozam de um “sentimento socialmente construído de pertencer a uma essência superior” (BOURDIEU, 2005:43), o que se constitui no fundamento do *espírito de corpo*.

No ITA, como em outras escolas de alta qualidade, esse *espírito de corpo* se constitui a partir da agregação daqueles que foram selecionados e eleitos para se tornar iteanos. Trata-se de uma agregação que decorre de uma segregação ou, nos termos de Bourdieu (1989b), de uma *segregação agregativa*.

Uma das circunstâncias que poderia ser indicada como aquela que mais favorece a constituição desse *corpus*, com *espírito de corpo* (BOURDIEU, 1989c), seria a vida no internato⁸⁰, cujo efeito é “redobrado pelo da eleição escolar e da coabitação prolongada no interior de um grupo socialmente homogêneo” (BOURDIEU, 2005:44).

Mas, conforme Bourdieu (1989a:112), não é apenas o fechamento ligado ao regime de internato que produz os efeitos exercidos pelas escolas de elite, ou seja, a constituição do *espírito de corpo*. Segundo esse autor, de fato, a disciplina exigida pela vida comunitária e reclusa, própria do internato, representa o aspecto mais visível de uma pedagogia que busca concentrar toda a vida do aluno em torno de preocupações exclusivamente escolares. Porém, o efeito de uma escola de elite está mais relacionado ao fato de a organização escolar ser muito rigorosa, voltada para o trabalho intensivo, ou uso intensivo do tempo, indiferentemente se internato ou externato.

Assim, o que asseguraria os efeitos exercidos pela escola de excelência seria o *fechamento simbólico*, próprio dessas escolas, o qual produz o sentimento de pertencimento a um grupo determinado; o reconhecimento da legitimidade das definições da escola quanto à cultura e ao trabalho escolar e das práticas que têm como objetivo garantir a perpetuação das tradições da escola ou, nos termos de Bourdieu (2005:43), que leva à produção de “uma exaltação do eu, princípio de uma solidariedade enraizada na adesão à imagem do grupo como imagem encantada de si”.

Esse sentimento comum do que é ser um iteano e de agregação no ITA parece colaborar, de acordo com os relatos dos iteanos entrevistados, cuja pertença social difere daquela da maioria

⁸⁰ O ITA poderia ser categorizado como internato e externato, pois a moradia no alojamento do *campus* não é mais compulsória. Destaca-se, no entanto, que a maioria (93,2%) dos iteanos reside no alojamento, enquanto 6,8% moram fora do *campus*.

dos demais iteanos, para tornar as diferenças sociais entre eles pouco visíveis, pois para esses sujeitos o que conta realmente no ITA é o desempenho escolar.

Ainda assim, ou seja, mesmo admitindo que as diferenças sociais não são muito importantes no ITA, os iteanos entrevistados referem-se à existência de grupos no Instituto, os quais, segundo eles, constituem-se a partir de três tipos de diferenças entre os iteanos.

O primeiro tipo de diferença refere-se à origem geográfica de cada um⁸¹, ou seja, grupos de iteanos se organizavam de acordo com a proximidade geográfica de origem de cada um, formavam os seus “feudos” (João, 2004). Assim, os iteanos entrevistados que se sentiram um pouco “desgarrados” no ITA – o que indica experiências de certo isolamento social no espaço escolar – atribuíram isso ao fato de não haver outros iteanos com origem geográfica similar à sua, não reconhecendo aí distinção de classe ou racial no Instituto.

O segundo tipo de diferença citado pelos sujeitos da pesquisa se estabelece entre os ingressantes do Instituto que frequentaram a mesma escola ou cursinho e os outros que cursaram instituições diferenciadas. Cabe destacar que os entrevistados não mencionaram apenas o fato de que os grupos se constituíam em função de um conhecimento prévio, mas pelo fato de terem passado pelo cursinho ou de terem podido dispensá-lo, ou seja, de terem se formado em nível médio em escolas de alta qualidade ou não, ainda que não tenha sido a mesma escola e, portanto, mesmo que não tenha havido um conhecimento prévio entre eles. Isso indica que, no ITA, a constituição de grupos de amigos se fazia também em função de propriedades escolares de cada

⁸¹ Os iteanos oriundos das regiões Norte e Nordeste são chamados de ‘aratacas’. Conforme Houaiss et al. (2001:274), ‘arataca’ é: “armadilha para caçar animais silvestres; prensa destinada a raspar mandioca para fabrico de farinha; quem nasce no Norte do Brasil, nortista, cabeça-chata; quem não presta (diz-se de cavalo pequeno)”.

um. Tal razão para a composição de grupos no ITA pode ser explicada, parcialmente, pelo valor que se atribui, no Instituto, ao desempenho acadêmico.

O terceiro tipo mencionado pelos iteanos entrevistados refere-se às diferenças entre as práticas cotidianas dos alunos do ITA, indicando estilos de vida diferenciados, como, por exemplo, a forma como cada um organiza seu tempo e se dedica aos estudos:

Tem aqueles que estudavam todo dia duas, três horas. Quando chegava na semana de provas, à meia noite, na véspera, o cara já estava dormindo. A gente ainda estava lá na mesa estudando, porque na hora que era para estudar antecipado não... A natureza dele é muito mais sossegada, o cara é metódico... Eu acho que era da família que eles vinham. Eu acho que ele foi educado assim, metódico. [...] Eu percebo que eles vêm de uma família que... Eles já tinham espaço... Apesar de que eu nunca fui na casa deles, eu imagino o espaço que eles tinham... Imagino o quarto deles... Provavelmente, o lar deles tinha uma facilitação, um direcionamento, para essa organização (Felipe, 2004).

Ao se referir ao estilo de vida dos iteanos, os sujeitos da pesquisa expressaram o reconhecimento de que isso está relacionado ao pertencimento social de cada um. Segundo um dos entrevistados:

Aqueles que receberam uma educação tão boa em casa... São de classe média... Ou ricos... Eles receberam uma educação tão boa, mas tão boa, que eles sem esforço algum chegaram nesse ponto. Então eles terminaram o terceiro ano... Sem passar... Sem ficar estudando muito... Mas estudaram nas melhores escolas, receberam educação... De alta qualidade. O português deles é muito bom. O inglês deles é fluente. [...] Porque a família... Só o jeito que o pai conversa, que a mãe conversa... As pessoas do prédio... [...] Passam no ITA. Esses são os nobres de lá. [...] Alguns receberam educação coerente e isso é natural (Pedro, 2004).

Porém, apesar de reconhecerem a existência de diferenças sociais que levam à constituição de grupos, os iteanos entrevistados, em sua maioria, destacaram com muita ênfase que as distinções mais importantes no ITA se referem ao desempenho acadêmico, portanto, o peso da condição social é reduzido na formação dos grupos no ITA.

Apenas um dos sujeitos entrevistados – o único iteano negro – disse que sentia “certa” discriminação, referindo-se aos trotes aos quais foi submetido como verdadeiras provações pelas quais passou na sua condição de aluno negro no ITA:

No ITA, logicamente, como toda escola de curso superior, tive os trotes. Violentos, eram trotes físicos que... Na verdade tinha uma hierarquia entre alunos... É aquela curiosidade quando também entrava um negro no ITA... Será que a escola não é tão boa assim? Teve um negro que passou aqui... Quer dizer, isso sempre teve... Mas a vida mostrou para eles que o negro também, às vezes, é inteligente. [...] Tinha, claro, separação de classes... Tinha pessoas que eram simples. No ITA tinha gente de toda classe e de todos os estados. Tinha gaúcho, por exemplo, que era descendente de alemães [...] Mas era uma convivência pacífica, exceto em alguns casos... Assim, pessoas que achavam que eram... principalmente os descendentes de gaúchos, que têm aquela ascendência alemã... Então, achavam que eram os melhores.. Mas nunca havia aquela discriminação em termos de falar: “eu sou melhor, você fica para lá”. Tinha algumas separações, tinha alguns grupos até regionais [...] Os que eram negros... Não tinha aquele grupinho... Quer dizer, até pela quantidade de pessoas negras.

Uma das razões para que os discursos dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, sobre as vivências acadêmicas, assumissem certa similaridade, parece ter sido o *espírito de corpo* constituído no ITA e o *habitus cultivado* comum aos iteanos que foram forjados pela própria escola.

Todos os sujeitos da pesquisa, apesar de reconhecerem a existência de grupos distintos no ITA, parecem considerar que as razões que fundamentaram tal existência são tênues, pois se trata de diferenças de origem geográfica, escolar e de estilos de vida, as quais não estariam diretamente relacionadas às desigualdades sociais e culturais.

A centralidade dada à questão do desempenho escolar e do mérito no ITA, que de fato é essa propriedade escolar que mais classifica no ITA, conforme os relatos dos sujeitos entrevistados, parece fazer com que a percepção deles sobre os efeitos sociais decorrentes das diferenças das propriedades sociais e culturais dos iteanos se torne turva, pois, de modo geral,

não se explicita que aqueles iteanos que apresentavam um bom desempenho acadêmico no ITA acumulavam também, já há bastante tempo, vários tipos de capitais.

É preciso considerar também que outro fator que pode ter contribuído para que os iteanos entrevistados não destacassem os efeitos de seu pertencimento social, o qual se diferia do pertencimento social da maioria dos iteanos, nas suas experiências no ITA, tenha sido a distância temporal entre a época das entrevistas e a época que cursaram a graduação no ITA e o fato de que os sujeitos da pesquisa falaram sobre suas experiências no Instituto de um lugar social diferenciado em relação àquele que ocupavam quando ingressaram no ITA.

Destaca-se, no entanto, que o único sujeito entrevistado que relembrou experiências no ITA que podem ser descritas como situações de discriminação foi Francisco, às quais ele atribuiu sua condição de iteano negro. Porém, mesmo nesse caso, o capital simbólico decorrente da condição de iteano parece reduzir os efeitos sociais das classificações.

1.6.1 Associação dos Engenheiros do ITA (AEITA)

A manutenção do capital social e simbólico dos engenheiros formados pelo ITA, um grupo fortemente integrado, é assegurada pela Associação dos Engenheiros do ITA (AEITA)⁸². Essa instituição, na qual são agrupados os egressos do ITA e mantidos os laços de solidariedade entre eles, tem como objetivos congregar os engenheiros formados no Instituto, prestar apoio profissional e social a seus membros e concorrer para o engrandecimento e bom nome do ITA.

⁸² A origem da AEITA encontra-se na Associação dos Antigos Alunos do ITA (AAAITA), criada pelos engenheiros formados em 1954.

As relações entre os iteanos mantidas nessa associação⁸³ favorecem a sua inserção profissional no mercado de trabalho⁸⁴. Francisco (2004), um dos sujeitos entrevistados, destacou isso em seus relatos:

Sempre esses documentos [currículo] batiam na mão de outros iteanos que já estavam na empresa... Formando lá? Quer trabalhar aqui? Eu estou precisando. Então havia aquele intercâmbio muito grande. Mesmo que não conhecesse. Quer dizer, as pessoas, por serem iteanos, elas conhecem a vida de lá... Um iteano sempre arruma... Um sentimento muito amplo de uma mútua ajuda.

São diversas as formas utilizadas pela AEITA para garantir a manutenção e o prolongamento no tempo dos laços de solidariedade entre os egressos do ITA e para resguardar o capital simbólico que possuem. Trata-se do encontro anual dos egressos do ITA, denominado ‘Sábado das Origens’; as listas de discussão na internet; as publicações de anuários com endereços dos egressos, especificando as instituições nas quais eles trabalham e os cargos que ocupam. Tudo isso serve para reafirmar, continuamente, o prestígio e a boa reputação dos iteanos e do ITA, ou seja, o modo como são percebidos pelos outros.

⁸³ A AEITA publicou, em 2000, um anuário listando, por turmas, todos os alunos formados até então, dando ênfase à profissão e ao endereço dos iteanos membros da associação. Em 2005, a AEITA criou um Banco de Competências, ao qual podem se associar também os iteanos em curso.

⁸⁴ Em 2000, entre as empresas que contrataram acima de 30 iteanos, encontram-se: EMBRAER: 180; Banco Itaú: 35; Banco C. Suisse F. Boston Garantia: 32; EMBRATEL: 32; IBM do Brasil: 31 (conforme dados apresentados por Meinrath e Pereira, 2001).

2 PROPRIEDADES SOCIAIS E ESCOLARES DOS ITEANOS

Conforme observado no capítulo anterior, as exigências da excelência escolar são bastante elevadas. Isso indica que, de modo geral, as famílias devem ser muito dotadas social e escolarmente (FERRAND et al., 1999:12) e se mobilizarem, juntamente com os filhos, para tornar possível a entrada em instituições de excelência como o ITA.

Os objetivo neste capítulo é apresentar as propriedades sociais e escolares que predominam entre os iteanos que se constituem em traços que caracterizam a excelência escolar, bem como observar os casos cujas propriedades sociais e escolares diferem da maioria e que podem, por isso, ser considerados exceções.

Os dados analisados a seguir, que deram origem aos gráficos, foram obtidos junto ao INEP⁸⁵. Trata-se da tabulação das respostas dos graduados do ITA nos anos de 1999, 2000, 2001, 2002 e 2003⁸⁶ ao questionário socioeconômico-cultural aplicado concomitantemente à realização do Provão, no contexto do Exame Nacional de Cursos (ENC), como parte do Sistema de Avaliação da Educação Superior, empreendido pelo Ministério da Educação brasileiro nesse período (Tabela 2).

⁸⁵ Estes foram os únicos dados que abordam a composição social dos iteanos aos quais foi possível ter acesso. Há uma ausência de dados públicos relativos à composição social dos alunos que freqüentam o ITA, pois a instituição tem um caráter relativamente fechado, o que torna difícil a obtenção dos dados.

⁸⁶ Para a discussão dos dados, agregaram-se os percentuais encontrados no período de 1999 a 2003. No Apêndice são apresentados gráficos auxiliares, nos quais os dados são discriminados ano a ano.

Tabela 2
Total de Iteanos que Responderam ao Questionário Socioeconômico-Cultural do INEP
(Período: 1999 a 2003)

Curso	Anos				
	1999	2000	2001	2002	2003
Engenharia Civil ⁸⁷	14	15	6	18	11
Engenharia Elétrica ⁸⁸	33	34	41	46	53
Engenharia Mecânica	40	34	32	28	26
TOTAL	87	83	79	92	90

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2000/2001/2002/2003.

2.1 Autodefinição Racial

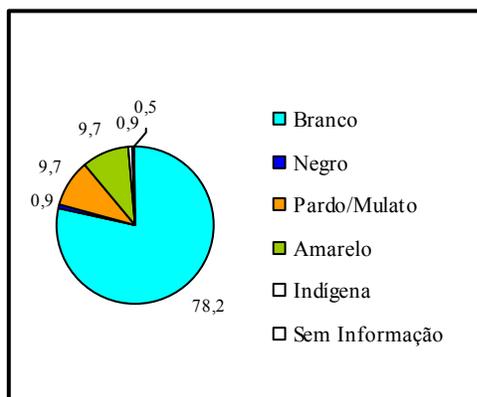
No período 1999-2003, o grupo de cor que se autodefiniu como branco concentra o maior número de iteanos, ou seja, 78,2% do total de iteanos (n = 431). O segundo maior percentual encontra-se nos grupos de cor pardo/mulato (9,7%) e amarelo (9,7%), percentuais significativamente mais reduzidos que o de brancos no ITA.

Porém, uma desproporção ainda maior é encontrada entre o grupo de cor que se autodefiniu como negros, cujo percentual é de 0,9% do total de alunos de ITA, em relação ao percentual de brancos (Gráfico 4).

⁸⁷ Os dados tabulados na área da Engenharia Civil, pelo INEP, no caso do ITA, referem-se ao curso de Engenharia de Infra-Estrutura Aeronáutica.

⁸⁸ Em função da proximidade entre o currículo mínimo dos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação, foi facultada a participação dos alunos de Engenharia da Computação no Exame Nacional de Cursos (ENC), a partir de 1999, mediante solicitação. Portanto, as informações registradas nos dados tabulados pelo INEP, na área da Engenharia Elétrica, referem-se, no caso do ITA, aos alunos de Engenharia da Computação.

Gráfico 4
Autodefinição Racial dos Iteanos
(Período: 1999 a 2003)



Fonte DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2000/2001/2002/2003.

Esses dados confirmam as dificuldades enfrentadas pela população afrodescendente brasileira para ingressar na educação superior, em especial nas instituições e cursos de prestígio. Os brasileiros negros estão sub-representados nas escolas consideradas de *alta qualidade*, como é o caso do ITA. Essa questão encontra-se relacionada ao fato de que para o ingresso em cursos de prestígio, geralmente, deve-se acumular capital social, cultural e econômico, o que não caracteriza a população afrodescendente brasileira. Pelo contrário, essa população vem, ao longo dos anos, sendo vítima de vários processos de exclusão social, cultural e escolar.

A configuração dos dados sobre os grupos de cor no ITA se assemelha àquela observada no contexto brasileiro no que se refere às diferenças no processo de escolarização desses grupos. Conforme Sansone (2003), em 1999 o analfabetismo absoluto no Brasil era de 8,3% entre os brancos e significativamente mais elevado entre pretos e pardos: 21% entre os pretos e 19,6% entre os pardos. Nesse mesmo ano, em termos de níveis de renda familiar, o quadro era o

seguinte: a porcentagem de famílias com renda total não superior a meio salário-mínimo era de 12,7% entre brancos, 26,2% entre pretos e 30,4% entre os pardos.

O reduzido número de iteanos negros produz seus efeitos, como se observa no relato de um dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa⁸⁹. Francisco (2004), ao relatar sua experiência como aluno negro no ITA, expressa, da seguinte forma, sua condição de representante de um grupo de cor radicalmente minoritário:

Tinha aquela curiosidade quando entrava um negro no ITA, porque eu acho que eu, acho que eu devo ter sido o quarto negro que fez o ITA, tinha apenas um na turma anterior à minha... Muita gente também... Quer dizer, não era uma curiosidade, não no sentido... Eu não sei o que se passava na cabeça das pessoas... De repente, elas falavam: Puxa vida! Então a Escola talvez não seja... Eu até servia para elas falarem: Será que a escola não é tão boa assim... um negro passou aqui... Isso sempre existiu.

2.2 Escolaridade dos Pais

A maioria dos pais dos iteanos concluiu o curso superior. Os dados indicam que, exceto no ano de 2000, esse foi o maior percentual encontrado no período de 1999 a 2003.

Em 1999, 59% dos pais dos iteanos cursaram a educação superior. Mesmo não sendo a maioria, como ocorre no ITA, os dados apresentados em nível nacional sobre a escolaridade dos pais dos engenheiros assemelham-se àqueles encontrados no ITA. Entre os estudantes de Engenharia⁹⁰ do país que participaram do ENC/99, o maior percentual – 40% – é também de pais que concluíram a educação superior.

⁸⁹ Francisco concluiu seu curso no ITA em 1980, portanto, quase 30 anos após a implantação do Instituto.

⁹⁰ Trata-se dos estudantes de Engenharia das áreas de Civil, Elétrica e Mecânica.

No ano de 2000⁹¹, cuja especificidade já foi destacada, os dados sobre a escolaridade dos pais dos iteanos são apresentados no Apêndice. Nesse ano, o maior percentual encontrado é de pais que não possuíam nenhuma escolaridade, ou seja, 42% dos pais. Nos anos de 1999, 2002 e 2003 não há representação de pais sem nenhuma escolaridade. Em 2001, quando essa variável aparece, o percentual é baixo – 1%. A variável ‘pais que cursaram a educação superior’, a qual agrega a maioria dos pais nos demais anos, representa 37% em 2000, o segundo maior percentual encontrado.

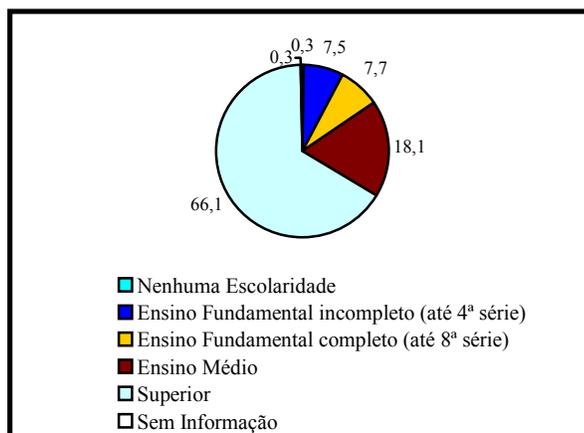
No ano de 2001, como já havia ocorrido em 1999, o maior percentual apresentado entre os iteanos foi, novamente, de pais com educação superior, ou seja, 58% do total. Em nível nacional, o percentual de pais com educação superior foi de 41%, novamente abaixo daquele encontrado no ITA. No que se refere à conclusão do ensino médio pelos pais – o segundo maior percentual –, a situação encontrada entre os iteanos, em relação aos estudantes de Engenharia em nível nacional, inverte-se. Entre os iteanos, os pais que concluíram o ensino médio representam 14% e, em nível nacional, o percentual de pais que concluíram esse nível de ensino foi de 25%.

Em 2002, o percentual de pais dos iteanos que tinham curso superior se eleva para 71% e, em 2003, para 76%, o maior percentual encontrado no período considerado.

A menor escolaridade encontrada entre os pais dos iteanos, nos anos de 1999, 2002 e 2003, é de pais que cursaram o ensino fundamental apenas até a quarta série, cujos percentuais foram, respectivamente: 15%, 4% e 1% (Gráfico 5).

⁹¹ Os dados referentes ao ano de 2000, tabulados pelo INEP, apresentam uma configuração muito específica, a qual difere, de modo geral, dos demais anos considerados (1999, 2001, 2002 e 2003). Isso poderá ser observado na análise de outras variáveis do questionário socioeconômico-cultural. No entanto, não disponho de informações que possam explicar a disparidade dos dados nesse ano, daí a opção em considerar a relevância dos dados mais regulares, durante o período considerado.

Gráfico 5
Escolaridade dos Pais dos Iteanos
(Dados Agregados de 1999, 2001, 2002 e 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

Os dados dos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003 indicam que 66,1% dos pais dos iteanos concluíram a educação superior. O segundo maior percentual encontrado no período é de pais que concluíram o ensino médio: 18,1%. O percentual de pais que não possuíam nenhuma escolaridade foi de apenas 0,3%.

O nível de escolaridade dos pais dos iteanos difere significativamente da média de anos de escolaridade da população brasileira. De acordo com Silva e Hasenbalg (2000), a escolaridade média da população brasileira era, em 1976, 3,8 anos de estudo. Em 1986, passou para 4,5 anos de estudo e, em 1998, para quase 6 anos de estudo. Considerando que, de 1999 a 2003, 60,6% dos pais dos iteanos concluíram a educação superior, tendo cursado, em média, 15 anos de estudo, observa-se que, no caso desses pais, os anos de escolaridade que possuem são mais que o dobro dos anos de escolaridade média da população brasileira, de acordo com dados de 1998. Se agregarmos o percentual de pais com educação superior ao percentual de pais que concluíram o

ensino médio, chega-se a um percentual de 75,4% dos pais dos iteanos com escolaridade significativamente mais elevada do que a média dos anos de escolarização dos brasileiros.

Dado o percentual encontrado em relação ao nível de escolaridade dos pais dos iteanos e diante da forte correlação entre as realizações educacionais das crianças e as de seus pais e avós (SILVA e HASENBALG, 2000; RIBEIRO, 2003); do fato de que o pai exerce um papel-chave nas transmissões familiares (PERCHERON, 1991), ainda que não seja ele quem se ocupa cotidianamente do acompanhamento da vida escolar dos filhos; do fato de que é o pai que encarna a linhagem (BOURDIEU, 1997) e que a educação do pai⁹² figura entre os principais determinantes dos anos de estudo que os brasileiros conseguem completar, tendo, portanto, grande importância na constituição dos percursos escolares dos filhos, observa-se que as chances da maioria dos iteanos de cursar a educação superior eram, desde o início do percurso escolar, bastante elevadas.

Os dados sobre a escolaridade dos pais dos iteanos comparados àqueles encontrados por Schwartzman (1992), em relação aos estudantes egressos da Universidade de São Paulo (USP)⁹³, permitem observar que a porcentagem dos pais dos iteanos que concluíram a educação superior, 60,6%, é mais elevada que aquela encontrada entre os pais dos uspianos⁹⁴, 37,1% dos casos investigados.

⁹² Dois entrevistados indicaram, com clareza, o pai como aquele que mais contribuiu com seu processo de escolarização, ou seja, a forte mobilização dos pais no processo de escolarização. Como todos os sujeitos da pesquisa são homens, é preciso considerar, também, conforme Chaudron (1984) e Vallet (1992) citados por Ferrand et al. (1999): “l’histoire scolaire, professionnelle et familiale des mères éclairerait mieux celle des filles que celle des fils; ce serait l’inverse pour les pères et les fils (par rapport aux filles)”.

⁹³ Schwartzman (1992) coletou os dados no ano de 1991, junto a 989 egressos da USP, os quais concluíram seus cursos de 1981 a 1991.

⁹⁴ Os uspianos pesquisados por Schwartzman (1992) cursaram Engenharia Elétrica, Física, Pedagogia e Ciências Sociais.

Destaca-se, porém, que o percentual encontrado entre os uspianos parece estar relacionado aos cursos investigados, portanto, pode não indicar as propriedades sociais e escolares do conjunto das famílias dos egressos da USP, pois os cursos pesquisados por Schwartzman (1992) não são aqueles que, majoritariamente, gozam de maior prestígio social.

Outros dados que parecem possuir certo grau de comparabilidade com os dados sobre as propriedades sociais das famílias dos iteanos são aqueles obtidos por Almeida (1999) em suas pesquisas sobre experiências de escolarização no ensino médio, de grupos dirigentes da cidade de São Paulo. Os colégios pesquisados por essa autora preparam seus alunos para os vestibulares mais seletivos do estado de São Paulo, portanto, há uma tendência de que esses alunos sejam, posteriormente, encontrados nos curso de graduação de prestígio e, assim, marquem o perfil dos alunos desse tipo de curso.

Os dados encontrados por Almeida (op. cit.) indicam que, no Colégio São Marcos, o qual acolhe filhos de uma alta classe média e burguesia ilustrada de São Paulo, e nos outros dois colégios, denominados Santo Estevão e Ipiranga, os quais recebem alunos oriundos de famílias de frações dos grupos médios em ascensão, a maioria dos pais concluiu a educação superior. Porém, observam-se diferenças nas proporções de pais com educação superior entre os três colégios. Em dois dos colégios investigados, os percentuais de pais que concluíram a educação superior são mais elevados que aqueles encontrados entre os alunos do ITA. É o caso do Colégio São Marcos, cujo percentual de pais que concluíram a educação superior é 90,3%, e do Colégio Ipiranga, no qual 89,7% dos pais concluíram a educação superior. Já no terceiro colégio

pesquisado, o Santo Estevão, o percentual de pais que concluíram a educação superior é 62,2%⁹⁵, percentual mais próximo àquele encontrado no ITA – 60,6%. Destaca-se ainda que, entre os estudantes dos três colégios, apenas alunos do Colégio Santo Estevão manifestaram interesse em cursar a graduação no ITA, cujo percentual foi de 2,7%⁹⁶.

Ainda, se considerarmos apenas os dados sobre a escolaridade dos pais dos iteanos do ano de 1999, dada a proximidade temporal com os dados coletados por Almeida (1999), encontraremos percentuais relativamente próximos. No ITA, 59%, e no Colégio Santo Estevão, 62,2%, o que parece indicar que os perfis das famílias das duas instituições se aproximam.

2.3 Escolaridade das Mães

Quanto à escolaridade das mães dos iteanos, observa-se, excetuando-se novamente o ano de 2000, cujo percentual de mães com curso superior é de apenas 4% e o percentual daquelas que não possuíam nenhuma escolaridade era de 53%, que o maior percentual encontrado foi de mães que concluíram a educação superior.

Isso, provavelmente, favoreceu o percurso escolar dos iteanos, pois o nível de escolaridade da mãe tem sido destacado na literatura sociológica como outro importante determinante para o desenvolvimento da carreira escolar dos filhos, devido ao reconhecimento de que as mães, no âmbito familiar, investem na carreira escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2000; CHARLOT e ROCHEX, 1996; SILVA e HASENBALG, 2000).

⁹⁵ Almeida (1999) investigou as propriedades sociais das famílias de 94 alunos do Colégio São Marcos; 85 do Colégio Santo Estevão e 109 do Colégio Ipiranga.

⁹⁶ O maior percentual encontrado no Colégio Santo Estevão, quanto à universidade que pretende cursar, é de 86,7%, os quais desejavam ingressar na USP.

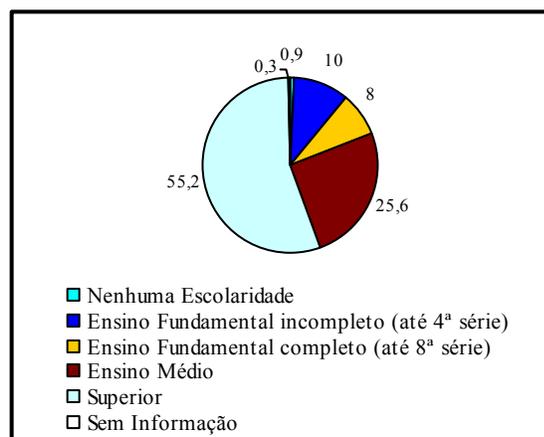
Em 1999, 46% das mães dos iteanos apresentavam curso superior; em 2001, 48%; em 2002, 69%; em 2003, 57%. O percentual de mães que concluíram o ensino médio foi de 30% em 1999; 25% em 2001; 20% em 2002; 28% em 2003.

Os dados nacionais sobre a escolaridade de mães de estudantes de Engenharia, em 1999, indicam que, em média, 30% delas tinham curso superior e, em 2001, 33%. Como o percentual de mães de iteanos com curso superior, em 1999, era de 46% e, em 2001, de 48%, conclui-se que o número de mães de iteanos que tinham curso superior era maior se comparado à proporção de mães de outros estudantes de Engenharia do país. O crescimento do percentual de mães com curso superior atinge o nível mais elevado do período em 2002, 69%, e reduz em 2003 para 57%.

Segundo Silva e Hasenbalg (2000), a escolarização média das mulheres brasileiras, em 1976, era de 2,85 anos de estudo e, em 1998, 4,84 anos de estudo. A comparação entre os anos de estudo médio das mulheres brasileiras do ano de 1998 e das mães dos iteanos em 1999 permite constatar que a escolaridade média de quase metade das mães dos iteanos é três vezes mais elevada que a média de anos de estudo das mulheres brasileiras.

Novamente, o ano de 2000 é apresentado em separado no Apêndice, dada a configuração ímpar dos dados em relação aos demais anos. O percentual de mães que não possuíam escolaridade nesse ano é o mais elevado do período, ou seja, 53%. O segundo maior percentual encontrado é de mães que concluíram a quarta série do ensino fundamental: 23%. Nos anos de 2001 e 2003, nos quais aparecem mães sem nenhuma escolaridade, os percentuais são reduzidos, ou seja, em 2001, 3%, e em 2003, 1%. Os dados de 2000 informam ainda que apenas 4% das mães concluíram a educação superior e 1%, o ensino médio.

Gráfico 6
Escolaridade das Mães dos Iteanos
(Dados Agregados de 1999, 2001, 2002 e 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

A maioria das mães (55,2%) concluiu a educação superior; 25,6% concluíram o ensino médio; 8% cursaram o ensino fundamental completo; 10% cursaram apenas as séries iniciais do ensino fundamental; 0,9% das mães não possuía nenhuma escolaridade.

Nos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003, agregando-se o percentual de mães que concluíram o ensino médio e a educação superior, o percentual encontrado é de, aproximadamente, 80,8%, o que indica um alto nível educacional das mães dos iteanos.

Durante todos os anos investigados, inclusive no ano de 2000, o percentual de mães que concluíram a educação superior é mais baixo que o percentual de pais. Em 1999, o percentual de pais com curso superior era 13% mais elevado que o percentual de mães (59% - 46%); em 2000, a diferença era de 33% (37% - 4%); em 2001, 10% (58% - 48%); em 2002, a diferença encontrada entre pais com curso superior em relação às mães foi a menor do período, ao mesmo tempo em que foi o ano no qual se verificaram os percentuais mais elevados de pais e mães com

curso superior – a diferença foi de apenas 2% (71% - 69%). Em 2003, a diferença entre pais com educação superior e mães com esse mesmo nível de ensino foi de 14% (71% - 57%).

A mesma relação entre a escolaridade dos pais e das mães encontrada entre os iteanos foi observada por Schwartzman (1992), ou seja, o nível educacional das mães dos uspianos também é inferior que o nível educacional de seus pais. Nos casos investigados por esse autor, as mães que concluíram a educação superior representam 18,5%, portanto, a metade do percentual encontrado entre os pais – 37,1%.

Relacionando-se os dados sobre a escolaridade das mães dos uspianos com a escolaridade das mães dos iteanos, observa-se que o percentual dessas últimas, no período de 1999 a 2003, é bem mais elevado que o percentual encontrado entre as mães dos uspianos no período de 1981 a 1991. Entre as mães dos iteanos, 46,2% concluíram a educação superior; entre as mães dos uspianos, 18,5%.

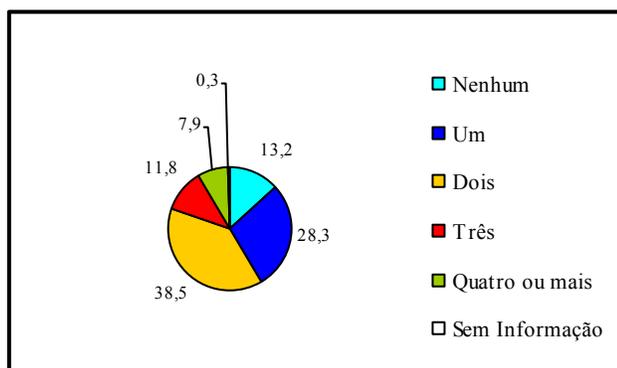
Novamente, no conjunto dos dados tabulados por Almeida (1999), sobre o nível de escolaridade das mães dos alunos do ensino médio, foram os dados do Colégio Santo Estevão, o qual recebe alunos oriundos de famílias constituídas mais por profissionais do que por proprietários, aqueles que mais se aproximaram dos dados obtidos junto aos iteanos. No Colégio Santo Estevão, 40,5% das mães concluíram a educação superior. Os dois outros colégios pesquisados apresentam percentuais mais elevados, ou seja, 73,4% das mães dos alunos do Colégio São Marcos concluíram a educação superior e 77,6% das mães dos alunos do Colégio Ipiranga.

2.4 Número de Irmãos

Predominam entre os iteanos, no período de 1999 a 2003, aqueles que possuem dois irmãos, o que representa 38,5% do total dos que responderam ao questionário socioeconômico-cultural. Esses dados correspondem à evolução demográfica no Brasil, pois a taxa de fecundidade vem caindo, ao longo dos anos, tendo atingido, na década de 1990, 2,4 filhos, conforme Berquó (1998; 2001).

O segundo maior percentual encontrado no período é constituído de 28,3% de iteanos, os quais possuem apenas um irmão. São filhos únicos 13,2%; possuem três irmãos 11,8% dos iteanos. O menor percentual encontrado, excetuando-se aqueles que não prestaram informações, é constituído de 7,9% dos iteanos, os quais tinham quatro irmãos ou mais (Gráfico 7).

Gráfico 7
Número de Irmãos dos Iteanos
(Dados Agregados de 1999 a 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2000/2001/2002/2003.

A análise do número de irmãos dos iteanos, em separado, ou seja, anualmente, permite observar que, no ano de 1999, 42% dos iteanos tinham dois irmãos e 29%, apenas um irmão. Os dados de 1999 sobre o número de irmãos dos iteanos se assemelham àqueles dados tabulados

nacionalmente pelo INEP referentes a esse ano, pois os maiores percentuais encontrados também foram dos estudantes de Engenharia que tinham dois irmãos, 36%, e daqueles com apenas um irmão, 30%.

Já em 2001, o percentual mais elevado encontrado entre os iteanos foi de 51%, constituído por aqueles que não tinham irmãos. Os que tinham dois irmãos representavam 23% e apenas um irmão, 16%. Portanto, os dados sobre o número de irmãos dos iteanos, em 2001, diferem dos dados do INEP, em termos nacionais, pois nesse ano o maior percentual encontrado foi de estudantes de Engenharia que tinham dois irmãos, em média, 37,6%, vindo a seguir aqueles que tinham apenas um irmão, representando 30,9% dos estudantes de Engenharia.

Ao compararmos os dados sobre o número de irmãos dos iteanos com os dados tabulados por Almeida (1999), observamos que, no caso dos colégios São Marcos e Santo Estevão⁹⁷, as famílias são menores que as dos iteanos, pois a porcentagem de famílias desses colégios que possuem dois irmãos é, respectivamente, 46,2% e 41,9%; e apenas um irmão, 41,9% e 48,6%.

Silva e Hasenbalg (2000, 2002) destacaram que há uma relação inversa entre o número de irmãos presentes nas famílias e o desempenho educacional de crianças e jovens. Em famílias com muitos filhos, especialmente com os pequenos em idade escolar, ocorre uma diluição do tempo, energia, recursos e atenção prestada pelos pais e outros membros adultos da família às crianças, acarretando prejuízos à escolarização dessas crianças. O inverso ocorre quando o tamanho das

⁹⁷ Almeida (1999) não apresentou, no seu trabalho, informações sobre o número de irmãos dos alunos do Colégio Ipiranga, um dos três colégios estudados.

famílias⁹⁸ e o número de filhos é reduzido; nesse caso, as possibilidades de progressão educacional são mais elevadas.

2.5 Renda Familiar

Em 1999, quando o salário-mínimo vigente era R\$136,00, a maioria dos iteanos (58%) apresentava renda familiar aproximada entre 20 e 50 salários-mínimos; 25% tinham renda familiar média de 10 a 20 salários-mínimos.

Os dados sobre a renda familiar de todos os estudantes de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica do país que participaram do ENC/99 demonstram que 31,4% desses estudantes situavam-se na faixa de renda familiar 3⁹⁹. Na faixa de renda 4, encontravam-se, em termos nacionais, 31,3% dos estudantes de Engenharia. Nas demais faixas de renda – 1 e 2, as mais baixas – e na faixa de renda 5 – a mais elevada – estavam distribuídos os demais estudantes de Engenharia (37%).

Observa-se que, tanto em termos nacionais, quanto em relação ao grupo de iteanos estudado, predominam as faixas de renda familiar que variam entre R\$1.301,00 e R\$6.500,00. Porém, enquanto em termos nacionais os estudantes de Engenharia estão distribuídos igualmente nas duas faixas consideradas (faixas de renda 3 e 4), no grupo de iteanos estudado 58% tinham a renda mais elevada, de 20,1 a 50 salários-mínimos, indicando que, em 1999, a renda familiar dos iteanos era mais elevada que a renda familiar média dos demais estudantes de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica que participaram do ENC/99. Nesse ano, apenas 1% dos iteanos se

⁹⁸ É importante ressaltar a especificidade das condições de vida das famílias monoparentais e dos efeitos da elevação da proporção de mães que trabalham fora do espaço doméstico no desempenho escolar das crianças.

⁹⁹ As faixas de renda apresentadas no questionário socioeconômico-cultural, no ano de 1999, em ordem crescente, são: faixa de renda 1 – até 2,86 salários-mínimos; faixa de renda 2 – variando entre 2,87 salários-mínimos e 9,55 salários-mínimos; faixa de renda 3 – entre 9,56 salários-mínimos e 19,11 salários-mínimos; faixa de renda 4 – de 19,12 salários-mínimos a 47,79 salários-mínimos e faixa de renda 5 – mais de 47,80 salários-mínimos.

localizava na menor faixa de renda familiar, que era de até três salários-mínimos, e 10% dos estudantes localizavam-se na segunda faixa de renda familiar 2, portanto, apenas 11% dos iteanos tinham renda familiar abaixo de R\$1.300,00 em 1999.

Silva (2003) observou, em seus estudos sobre rendimentos pessoais, que o rendimento do trabalho principal, em reais, no ano de 1999, do estrato ocupacional profissional liberal, o mais elevado na hierarquia ocupacional apresentada por esse autor, era de R\$2.436,72, o qual, segundo o autor, representava 15 vezes a remuneração do estrato-base considerado no seu estudo.

Comparando-se os dados, observa-se que a renda familiar de 58% dos iteanos extrapolou, no ano de 1999, o valor do rendimento do trabalho principal mais elevado encontrado por Silva (op. cit.), visto que a renda familiar média do grupo de iteanos oscilou entre R\$2.601,00 e R\$6.500,00. Isso pode indicar que, nas famílias dos iteanos, a renda familiar se compõe pelo rendimento do trabalho de mais de um membro, o que é provável, uma vez que um percentual considerável de mães possui a educação superior, ou que a renda do pai – mais comumente o chefe da família nuclear – é mais elevada que a média dos rendimentos do estrato ocupacional mais elevado considerado por Silva (op. cit.).

Outra possibilidade decorre do fato de que a renda familiar expressa nos questionários pode ter sido aquela que a família possuía no final da graduação do iteano e, portanto, pode estar acrescida da renda dos próprios iteanos. Isso porque se os iteanos considerados optaram pela carreira militar, começaram a receber remuneração a partir do terceiro ano do curso. Mesmo no

caso daqueles que permaneceram como alunos civis, muito provavelmente, a partir do quarto ano do curso, participaram de estágios remunerados, cuja oferta é ampla e bastante favorável¹⁰⁰.

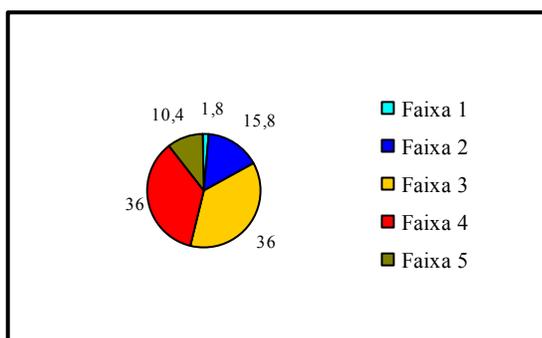
Como não há dados disponíveis sobre a renda familiar do iteano no início de seu curso, não há como comparar os dados e confirmar ou não essa hipótese. Mas, caso os dados sobre renda familiar estejam compostos também com a renda dos próprios iteanos, já como profissionais qualificados no mercado de trabalho, é preciso considerar que isso pode representar uma significativa alteração da renda familiar, uma vez que, de modo geral, os iteanos ocupam posições profissionais de prestígio, desde o início de suas carreiras. Assim, se estiver agregada, nas informações sobre a renda familiar, a renda do próprio iteano, essa última adquirida no final do curso de graduação, pode-se inferir que, talvez, no início do curso, as condições de renda familiar dos iteanos não eram tão favoráveis quanto aquelas que os dados que se referem ao período de conclusão do curso parecem indicar.

Um dos indícios observados de que a renda familiar dos iteanos se constitui também da renda do próprio iteano refere-se aos dados levantados sobre as perspectivas futuras dos iteanos, quanto ao exercício profissional. Apesar de não haver dados disponíveis sobre essas perspectivas referentes ao ano de 1999, os dados disponíveis dos anos de 2000, 2001, 2002 e 2003 indicam que aproximadamente 30% dos iteanos pretendiam continuar exercendo as atividades profissionais já iniciadas.

¹⁰⁰ Na Divisão de Alunos do ITA, funciona um serviço para organização de estágios. Durante entrevista realizada com a chefe dessa divisão, fui informada de que as empresas procuram o ITA e promovem reuniões para apresentação das empresas aos alunos, algumas acompanhadas de coquetéis, buscando mobilizar os iteanos do quarto ano para ingresso nos estágios oferecidos por elas. Trata-se de uma situação bastante peculiar, pois, de modo geral, são os graduandos que se apresentam para os estágios, enviando currículo ou participando de processos seletivos. Parece que, com certa raridade, as empresas vão até as escolas de formação profissional se apresentar para serem escolhidas por seus estagiários, como ocorre no ITA.

Porém, é preciso destacar ainda que, mesmo considerando-se a possibilidade de composição da renda familiar dos iteanos, incluindo-se a renda do próprio egresso do ITA, cuja posição na hierarquia das ocupações, no Brasil, é bastante favorável, os dados sobre renda familiar, escolaridade dos pais, tipo de ensino médio cursado e tipo de escola freqüentada, apresentados neste texto indicam que as famílias dos iteanos, em sua maioria, tinham renda familiar consideravelmente favorável, indiferentemente da contribuição dos próprios iteanos na composição da renda familiar, ainda que os patamares não sejam tão elevados quanto os dados indicam (Gráfico 8)¹⁰¹.

Gráfico 8
Distribuição dos Iteanos nas Faixas de Renda Familiar
(Período: 1999 a 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2000/2001/2002/2003.

No ano de 2000¹⁰², quando o salário-mínimo vigente era de R\$151,00, diferentemente do que ocorreu em relação a outras variáveis, os dados continuam a indicar, como no ano de 1999, a

¹⁰¹ Na faixa de renda 1 encontram-se as famílias cuja renda é de até 3 salários-mínimos. A faixa de renda familiar 2 oscila entre 3,1 e 10 salários-mínimos. A faixa de renda familiar 3, entre 10,1 e 20 salários-mínimos. A faixa de renda familiar 4, entre 20,1 e 50 salários-mínimos e na faixa de renda familiar 5, acima de 50 salários-mínimos.

¹⁰² As faixas de renda apresentadas no questionário socioeconômico-cultural, nos anos de 2000, 2001, 2002 e 2003, em ordem crescente, são: faixa de renda 1 – até 3 salários-mínimos; faixa de renda 2 – variando entre 3,1 e 10 salários-mínimos; faixa de renda 3 – entre 10,1 e 20 salários-mínimos; faixa de renda 4 – de 20,1 a 50 salários-mínimos; faixa de renda 5 – mais de 50 salários-mínimos.

situação de renda familiar favorável dos iteanos, concentrando-se os maiores percentuais nas faixas de renda 3 e 4. Na faixa de renda 3, encontram-se 41% dos iteanos. Na faixa de renda familiar 4, situam-se 33% dos iteanos, portanto, uma inversão em termos de concentração da maioria das famílias em relação ao ano de 1999, entre as faixas de renda familiar 3 e 4. Enquanto em 1999 a maioria das famílias se situava na faixa de renda 4, em 2000 passou a ser na faixa de renda 3, a menor entre as duas consideradas.

Carvalho (2004), nos estudos que realizou sobre a renda familiar de concluintes de Engenharia Elétrica da PUC-Rio, no ano de 2000, encontrou a maior concentração na faixa de renda familiar 4, de 20 a 50 salários-mínimos, e na faixa de renda 5, acima de 50 salários-mínimos. Comparando-se os dados sobre a renda familiar dos iteanos com os dados sobre a renda familiar dos estudantes de Engenharia Elétrica da PUC-Rio, observa-se que a renda familiar dos estudantes de Engenharia Elétrica dessa universidade privada é superior à renda familiar dos iteanos que cursaram a Engenharia de Computação no ITA e fizeram o Provão de Engenharia Elétrica.

Os dados nacionais sobre a renda familiar dos engenheiros no ano de 2001 indicam que cerca de 64% localizam-se nas faixas de renda que variam entre R\$541,00 e R\$3.600,00, sendo 30% na faixa de renda 2 e 34% na faixa de renda 3. Já no caso do grupo de iteanos estudado, os maiores percentuais são encontrados na faixa de renda 3, ou seja, 44%, e na faixa de renda 4, em que se localizam 33% dos iteanos. Como no ano de 1999, os dados de 2001 indicam que a renda familiar dos iteanos era mais elevada que a renda familiar média do conjunto dos demais estudantes de Engenharia que participaram do ENC/2001.

No ano de 2001¹⁰³ predominam, novamente, as faixas de renda 3 e 4, agregando, respectivamente, 44% e 33% das famílias dos iteanos.

Em 2002, permanece a concentração maior dos iteanos nas faixas de renda 3 e 4. Na faixa de renda 3 estão 41% das famílias e, na faixa de renda 4, concentram-se 34% das famílias. No ano de 2003, os maiores percentuais encontrados estão nas faixas de renda 2, 3 e 4. Na faixa de renda 2, estão 23% das famílias; na faixa de renda 3, 29% das famílias e na faixa de renda 4 encontram-se 23% das famílias.

Analisando-se os dados sobre a renda familiar dos iteanos de forma agregada, no período de 1999 a 2003, observa-se que nas faixas 3 e 4 encontram-se, em cada uma delas, 36% dos iteanos; portanto, a renda familiar de 72% dos iteanos pesquisados oscila entre 10,1 e 50 salários-mínimos. O percentual encontrado na menor faixa de renda considerada, a qual corresponde a 3 salários-mínimos, é muito pequeno, apenas 1,8%. Na faixa de renda mais elevada, acima de 50 salários-mínimos, encontram-se 10,4% das famílias dos iteanos.

2.6 Escola Frequentada no Ensino Médio

Em quase todo o período considerado, ou seja, de 1999 a 2003, exceto no ano de 2000, os iteanos frequentaram, em sua maioria, todo o ensino médio em escolas privadas. Esses percentuais são: em 1999, 54%; em 2001, 62%; em 2002, 63%; em 2003, 61%.

A predominância no ITA de alunos oriundos de escolas de ensino médio privadas manteve-se entre os ingressantes no Instituto no período de 2000 a 2004¹⁰⁴. No ano de 2000, 73,3% haviam concluído o ensino médio em escolas privadas; em 2001, 74,2%; em 2002, 68,3%; em 2003, 74,6%; em 2004, 72,3%. Nesse período, é possível observar também que o percentual

¹⁰³ O salário-mínimo vigente em 2001 era R\$180,00; em 2002, R\$200,00; em 2003, R\$240,00.

¹⁰⁴ Os dados relativos a 2004 foram obtidos em pesquisa direta no ITA, em setembro de 2004.

daqueles que se originam das escolas públicas municipais e estaduais foi bastante reduzido. Em 2000, 4,2%; em 2001, 8,3%; em 2002, 7,5%; em 2003, 3,1%; em 2004, 6,9%. Um pouco mais elevado foi o percentual daqueles que se originam das escolas públicas federais. Em 2000, 22,5%; em 2001, 17,5%; em 2002, 24,2%; em 2003, 22,3%; em 2004, 20,7%.

A mesma situação, quanto ao tipo de estabelecimento freqüentado no ensino médio pela maioria, ou seja, em escolas privadas, pode ser observada nos anos de 1999 e 2001, nos dados em nível nacional dos engenheiros que participaram do ENC/99, pois, aproximadamente, 50% desses estudantes freqüentaram todo o ensino médio em escolas privadas.

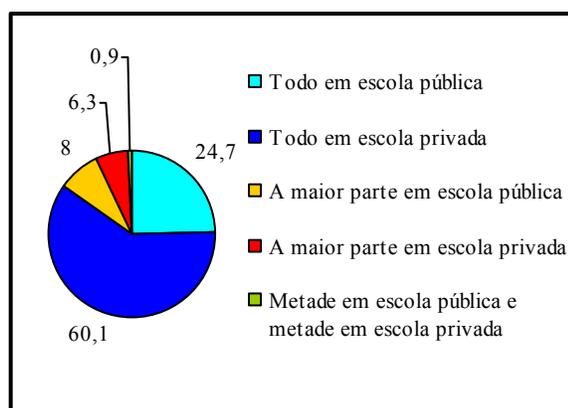
Os dados de 2000 novamente se apresentam de forma ímpar em relação aos demais anos do período considerado, como se observa no Apêndice. Diferentemente dos demais anos, 98% dos iteanos informaram que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Uma hipótese, nesse caso, seria a de que a grande maioria dos iteanos tivesse cursado o ensino médio em escolas públicas federais, as quais oferecem formação técnica e são muito procuradas, pois, de modo geral, qualificam para os processos seletivos mais competitivos das escolas superiores de prestígio.

Porém, nesse ano, 77% dos iteanos informaram também que cursaram outro tipo de curso, em nível de ensino médio, diferente da educação comum ou técnica no ensino regular. Informaram que cursaram o supletivo no ensino médio, 19%, e o magistério, 3%. Essa situação apresenta-se bastante específica diante das exigências para aprovação no vestibular do ITA. Os dados indicam que os iteanos que participaram do ENC/2000 estudaram o ensino médio em escolas públicas, as quais não eram escolas públicas federais, e alguns concluíram o ensino médio na modalidade supletiva e, ainda assim, foram aprovados em um dos vestibulares mais seletivos

do país. Apesar de ser um dado instigante, as informações disponíveis não permitem compreender as especificidades apresentadas no ano de 2000 em relação ao período considerado.

Nos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003, o tipo de estabelecimento que figura em segundo lugar, após a escola privada, é a escola pública. No ano de 1999, 29% dos iteanos estudaram nesse tipo de escola; em 2001 foram 25%; em 2002, 18%, e, em 2003, 27%. Relacionando esses dados com os dados sobre o tipo de curso concluído, ensino técnico regular por 16% dos iteanos em 1999; 22% em 2001; 16% em 2002 e 25% no ano de 2003, os dados indicaram que, provavelmente, as escolas públicas freqüentadas foram as escolas técnicas federais, as quais gozam de elevado prestígio acadêmico (Gráfico 9)¹⁰⁵.

Gráfico 9
Escola Freqüentada no Ensino Médio pelos Iteanos
(Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

Os dados apresentados no Gráfico 9, os quais se referem às respostas dos iteanos que concluíram seus cursos no período de 1999 a 2003 (exceto o ano de 2000), aproximam-se

¹⁰⁵ Os dados referentes ao ano de 2000, dada a sua configuração peculiar, não foram incluídos no Gráfico 9. Eles são apresentados no Apêndice.

daqueles sobre o tipo de escola freqüentada em nível médio pelos candidatos a ingresso no ITA, no período de 2000 a 2004. Os que se candidataram ao ingresso no Instituto entre os anos de 2000 e 2004 e freqüentaram escolas privadas no ensino médio representam 99,5% do total de candidatos.

Os dados sobre o tipo de escola freqüentada, majoritariamente, pelos iteanos, durante o ensino médio, associados àqueles sobre o nível de escolaridade de seus pais, aproximam-se das conclusões de Nogueira (2000) sobre as estratégias de escolha do estabelecimento escolar pelas famílias que têm capital cultural. Segundo essa autora, famílias com níveis de escolarização mais elevados utilizam estratégias de excelência na escolha do estabelecimento escolar, pois o fazem a partir da posse de um capital de informações sobre o sistema de ensino.

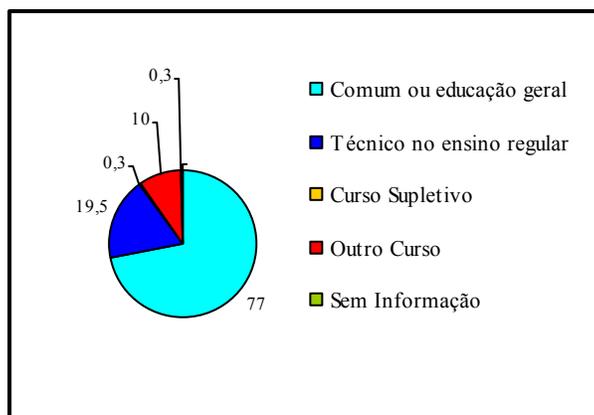
Assim, diante do conhecimento da forma como se configura o ensino no Brasil, as famílias e os próprios filhos reduzem o uso da escola pública na educação básica, à medida que se avança na carreira escolar, ou seja, o uso da escola particular cresce nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, período escolar mais próximo do vestibular (NOGUEIRA, 2000). Provavelmente, isso explica os percentuais elevados de iteanos que cursaram o ensino médio em escolas privadas.

2.7 Curso Concluído no Ensino Médio

Tendo os iteanos, em sua maioria, cursado o ensino médio em escolas privadas, o tipo de curso escolhido – Educação Geral – corresponde ao tipo de estabelecimento freqüentado e aos propósitos dos iteanos e das famílias nas suas escolhas, ou seja, preparação para a concorrência em vestibulares competitivos, como o do ITA.

Como pode ser observado no Gráfico 10, a maioria dos iteanos, nos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003, cursou a Educação Comum ou Geral, o que representa 77%. O curso técnico foi freqüentado por apenas 19,5% dos iteanos.

Gráfico 10
Curso de Ensino Médio Concluído pelos Iteanos
(Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

No ano de 2000, os dados diferem de forma significativa dos anos representados no Gráfico 10. Nesse ano, 77% dos iteanos cursaram outro curso e 19% (n = 19), o curso supletivo. Apenas 1% cursou a Educação Comum, conforme apresentado no Apêndice.

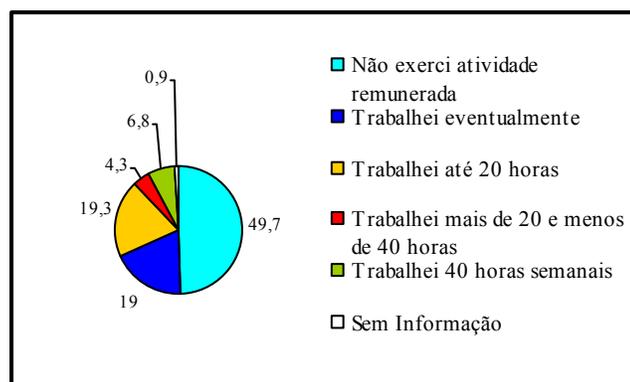
2.8 Exercício de Atividades Remuneradas Durante a Graduação

Nos anos de 1999 e 2001, a maioria dos iteanos não exerceu atividade remunerada durante o curso de graduação¹⁰⁶. Em 1999, foram 54% e, em 2001, 55%. Em 2002 e 2003, apesar de não representar a maioria, os maiores percentuais encontrados são constituídos daqueles que não desenvolveram atividades remuneradas durante a graduação, respectivamente, 44% e 47%. Esses dados se aproximam daqueles encontrados na tabulação das informações em nível nacional,

¹⁰⁶ Nessa questão, era expressa no questionário a orientação de não-inclusão do estágio remunerado.

nos anos de 1999 e 2001, pois em torno de 40% dos engenheiros não exerceram nenhuma atividade remunerada durante o curso de graduação (Gráfico 11).

Gráfico 11
Exercício de Atividades Remuneradas pelos Iteanos,
Durante a Graduação
(Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

Os dados do Gráfico 11 mostram que 49,7% dos iteanos não exerceram atividades remuneradas, 19,3% trabalharam até 20 horas semanais e 19% trabalharam eventualmente.

Considerando-se que as atividades remuneradas para 38,3% dos iteanos, quando ocorreram, foram eventuais ou ocuparam no máximo 20 horas por semana, pode ser que os iteanos estejam se dedicando a atividades de ensino, seja como professores particulares ou professores de cursinhos especializados na qualificação para os vestibulares do ITA, existentes em São José dos Campos¹⁰⁷. Destaca-se, ainda, que o próprio Centro Acadêmico Santos Dumont (CASD) possui um curso pré-vestibular. Dentre os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, a metade havia trabalhado em cursinhos e aulas particulares.

¹⁰⁷ Esse é o caso do Poliedro. Esse cursinho se apresenta, em suas campanhas publicitárias, como “o cursinho que mais entende de ITA” e “o Poliedro tem o ITA na sua história e o sucesso na sua herança genética”, referindo-se ao fato de que seus proprietários são iteanos.

Interessante observar também que os iteanos devem informar à Divisão de Alunos do ITA, de acordo com a chefe dessa divisão, caso venham a desenvolver atividades remuneradas durante o período da graduação e, quando há comprometimento do curso, são feitas intervenções. Assim, parece que as atividades como professores não se constituem impeditivos para os estudos, até mesmo para as instâncias de gestão acadêmica do ITA.

A tolerância do ITA em relação a esse tipo de atividade exercida pelos alunos parece se explicar da mesma forma que observado por Nogueira (2000), a qual destacou no seu estudo que pais e filhos interessados em carreiras escolares de prestígio, de modo geral, opõem-se à conciliação estudo-trabalho, mas as atividades de ordem intelectual, como, por exemplo, ministrar aulas particulares, são toleradas e consideradas como possibilidades de aprimoramento ou de realização de estudos.

Os dados referentes ao exercício de atividades remuneradas pelos iteanos estudados do ano de 2000, novamente, aparecem destoando em relação à série considerada, conforme apresentado no Apêndice.

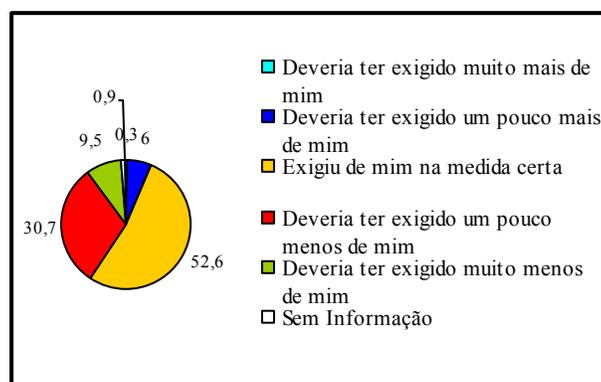
Nesse ano, de acordo com os dados tabulados pelo INEP, 59% dos iteanos trabalharam 40 horas semanais durante o curso de graduação e apenas 1% não exerceu atividade remunerada durante o curso. Apesar de a elevada carga horária de trabalho semanal, exigindo a conciliação de estudos e trabalho, para 99% dos graduandos que responderam ao questionário, nesse ano ímpar, o curso deveria ter exigido muito mais deles. Assim, considerando-se que 59% dos iteanos, nesse mesmo ano, declararam trabalhar 40 horas semanais, e que a grande maioria declarou que o curso deveria ter exigido mais deles, parece que é necessário, por meio da coleta de dados complementares, analisar, mais detalhadamente, a especificidade dessa turma. Com os dados

disponíveis, parece que o nível de exigência do curso foi reduzido, de forma peculiar, no ano de 2000, permitindo aos alunos conciliarem estudo e trabalho e, ainda assim, considerarem que poderiam ter sido mais exigidos no curso.

2.9 Nível de Exigência dos Cursos de Graduação

O nível de exigência dos cursos de graduação do ITA é considerado adequado pela maioria dos iteanos, ou seja, 52,6% (Gráfico 12).

Gráfico 12
Nível de Exigência dos Cursos de Graduação
(Iteanos Concluintes em 1999, 2001, 2002 e 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

Os relatos de iteanos às vésperas de concluir seus cursos, publicados em textos nas revistas de formandos dos anos de 1999, 2001 e 2002 – diferentemente dos dados apresentados no Gráfico 12, em que se observa que a maioria dos iteanos considera que foram exigidos na medida certa, durante a graduação no ITA –, indicam que eles reconhecem que o nível de exigência no ITA era elevado, embora necessário para manter a qualidade da formação, mas manifestam que poderiam ter sido um pouco menos exigidos. Os relatos sobre o nível de exigência do ITA ocorrem de forma graduada, seguindo certa ordem temporal, a qual

corresponde aos anos do curso. Geralmente, os textos começam descrevendo as dificuldades iniciais dos iteanos, quanto às exigências acadêmicas. Os relatos em relação a esse período citam situações-limites; horas de estudo; dificuldades para atingir a quantidade de exercícios exigida; noites dedicadas ao estudo preparando-se para as provas e dos bancadões. Ao desenrolar do curso, persiste a descrição das dificuldades para entrega dos relatórios; aprovação nas provas; realização de exercícios etc. No final dos textos, comentam as possibilidades do curso, das portas que estão se abrindo e do quanto foi bom ter dado conta de tudo aquilo, ou seja, de terem aderido às exigências da escola e, portanto, concluído seus estudos no ITA. Nessa parte dos relatos, eles passam a considerar que foram exigidos na medida do necessário para se tornarem iteanos.

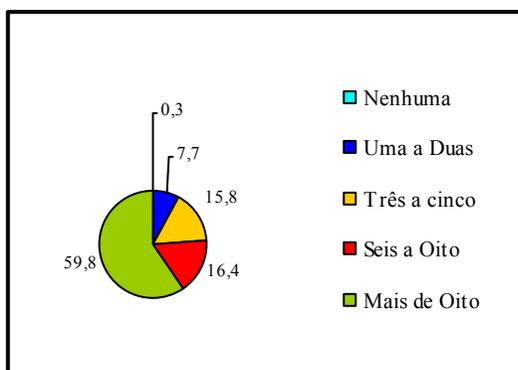
A situação de exigência do ITA, bem como a adesão dos alunos ao Instituto, é similar ao observado por Almeida (1999; 2000) entre os estudantes dos três colégios de ensino médio que preparam para os cursos mais prestigiosos e seletivos da cidade de São Paulo. Segundo a autora, esses colégios exigem de seus alunos um grande investimento de tempo e energia. O ritmo de estudos no colégio é acelerado; o sistema de avaliação é rígido e contínuo e a disciplina rigorosa. Essa condição exige grande dedicação dos alunos, os quais são obrigados a aumentar o tempo e a energia investidos nos estudos continuamente. Para Almeida (2000:92), essa elevada exigência é “reinterpretada como condição de salvação, os alunos não têm como se negar a submeter-se a elas”.

2.10 Número de Horas Semanais Dedicadas ao Estudo

Nos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003, o maior percentual encontrado foi de iteanos que se dedicam mais de oito horas semanais aos estudos, além das horas em salas de aulas e laboratórios

Em 2000, os dados se apresentaram novamente de modo singular. Conforme apresentado no Apêndice, os dois maiores percentuais encontrados são: 46% que não se dedicam nem uma hora a mais por semana aos estudos, além das atividades em sala de aula e laboratórios, e 47% que se dedicam de uma a duas horas semanais aos estudos. Esses dados, além de destoarem dos demais anos, não se coadunam com a reiterada alegação dos alunos do ITA de que no Instituto é preciso muito “gagá, só o gagá salva” (Gráfico 13).

Gráfico 13
Horas Semanais Dedicadas aos Estudos
(Anos de 1999, 2001, 2002 e 2003)

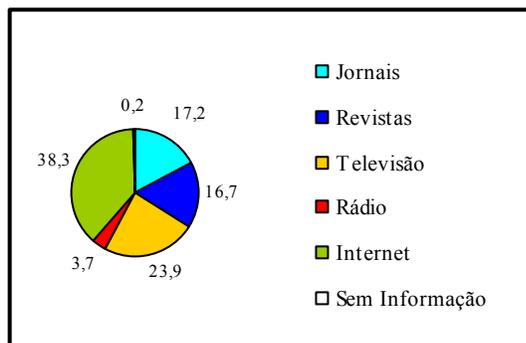


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2001/2002/2003.

2.11 Atualização em Relação aos Acontecimentos no Mundo

Os meios utilizados pelos iteanos para se manterem atualizados sobre os acontecimentos do mundo, bem como as prioridades expressas por eles quanto à utilização desses meios, podem ser observados no Gráfico 14. Os dois percentuais mais elevados encontrados no período 1999-2003 são: 38,3% utilizam a internet e 23,9%, a televisão.

Gráfico 14
Meios Utilizados para se Manterem Atualizados
(Iteanos Concluintes em 2003)

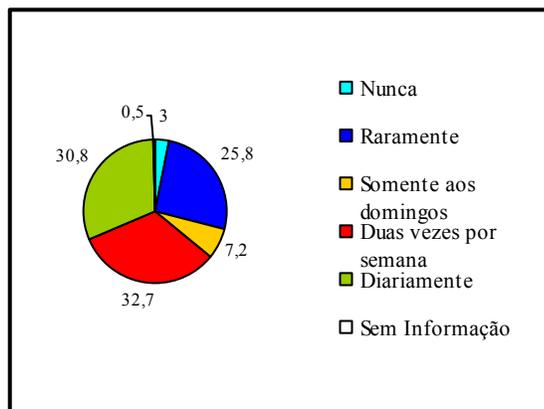


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2000/2001/2002/2003.

2.12 Leitura de Jornais

Quanto à leitura de jornais, os dois percentuais mais elevados encontrados são: 32,7% dos iteanos lêem jornais duas vezes por semana e 30,8% lêem jornais diariamente (Gráfico 15).

Gráfico 15
Leitura de Jornais (Iteanos Concluintes de 1999 a 2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2000/2001/2002/2003.

Esses dados se equiparam àqueles encontrados em nível nacional, pois nos anos de 1999 e 2001 os dois percentuais mais elevados também foram daqueles que lêem jornais diariamente e duas vezes por semana. Em 1999, os dados sobre essa prática cultural dos estudantes de

Engenharia, nas especialidades Civil, Elétrica e Mecânica, em nível nacional, foram: 33,5% lêem jornais diariamente e 8,5%, duas vezes por semana. Em 2001, 29,3% lêem jornais diariamente e 17,1%, duas vezes por semana.

Relacionando-se os dados sobre a frequência da leitura de jornais entre os iteanos aos dados encontrados por Carvalho (2004) referentes aos estudantes do curso de Engenharia Elétrica da PUC-Rio, no ano de 2000, observa-se que a maioria dos estudantes dessa última instituição, 65,7%, lia jornais diariamente, portanto, com uma frequência maior que aquela encontrada entre os iteanos. Uma das conclusões de Carvalho (2004), uma vez que essa autora dispunha de dados sobre a frequência de tal prática cultural, quando esses estudantes ingressaram na PUC-Rio, é que esta já era uma prática comum entre esses estudantes antes do ingresso na educação superior, a qual foi aprofundada com o passar do tempo, em decorrência da socialização universitária.

2.13 Leitura de Livros

No trabalho desenvolvido por Camargo (1998), cujo objetivo era quantificar a presença do hábito de leitura entre os iteanos do curso fundamental, do primeiro e segundo anos, os dados encontrados pelo autor foram: 80,4% afirmaram gostar de ler e 99% consideraram o hábito importante, o que, segundo o autor, indicaria uma propensão natural do aluno do ITA a ler.

No entanto, para Camargo (op. cit.), a propensão a ler, entre os iteanos, não se manifestou de forma concreta, pois apenas 28,5%, com um ano e meio de curso, portanto, a turma que cursava o segundo ano do fundamental, possuía ficha na biblioteca. Na outra turma estudada, a qual cursava o primeiro ano do fundamental, 47,5% dos iteanos não tinham se inscrito na biblioteca. E mesmo entre os que eram sócios, a maioria utilizou a biblioteca apenas para consulta de livros técnico-científicos. Na Biblita, biblioteca do H8, alojamento dos estudantes,

cujo acervo se compõe de obras de literatura, filosofia e outros gêneros afastados dos estudos tecnológicos, apenas 50% dos alunos investigados eram cadastrados e pouco mais de um terço dessa metade retirou livros na primeira semana de junho de 1998.

Em um total de 101 iteanos investigados, 49,5% liam algum livro no momento da pesquisa (junho de 1998); 56,4% leram um ou dois livros nos últimos 30 dias; enquanto 40,6% não haviam lido livro naquele mês.

A média de livros lidos nos últimos 12 meses pelos iteanos foi 6,4 para a turma que prestou vestibular próximo da data da pesquisa. Já a turma que havia vivido os últimos 12 meses como aluno do ITA, a média de livros lidos no último ano era menor – 5,7 títulos. Segundo Camargo (1998), uma média elevada se comparada à média de livros lidos pelos universitários brasileiros, a qual, de modo geral, é de dois livros por ano.

De acordo com Camargo (op. cit.), entre os iteanos pesquisados, 58,4% alegavam que leriam maior quantidade de livros se dispusessem de mais tempo, pois o ritmo dos estudos impedia a dedicação a outras áreas do conhecimento que não fosse aquela específica do ITA, ou seja, a área tecnológica.

Esse autor conclui seu trabalho indicando que o aluno do ITA poderia ler um número maior de livros, embora suas práticas de leitura já se apresentem mais ostensivas se comparadas com as dos estudantes de outras faculdades do país.

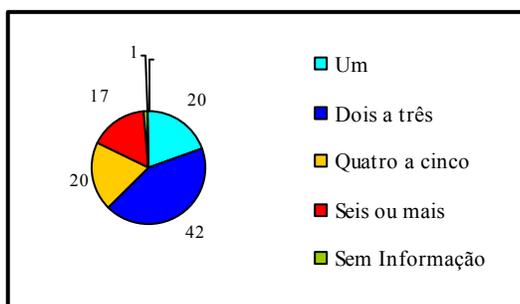
Os dados tabulados pelo INEP referentes aos anos de 1999 a 2003, sobre a leitura de livros pelos iteanos, indicam que a redução do número de títulos lidos ao longo do curso mencionada por Camargo (op. cit.), sob a alegação de falta de tempo no ITA, devido ao ritmo de estudos, é confirmada caso seja considerado que, até o ingresso no ITA, os alunos leram, em

média, 6,4 títulos. Um percentual representativo de iteanos, 42%, após cinco anos imersos nas atividades acadêmicas do ITA, leu de dois a três livros não-escolares por ano, e 20%, apenas um. Portanto, aproximadamente 62% dos iteanos leram uma quantidade de livros semelhante à média de livros lidos por ano pelos universitários das demais instituições de ensino superior brasileiras, conforme citado por Camargo (1998), ou seja, dois livros por ano.

Os dados nacionais sobre a leitura de livros entre os estudantes de Engenharia indicam que 62,6% leram até três livros por ano, portanto, um percentual bastante próximo daquele encontrado entre os iteanos.

Tanto os dados do ITA, quanto os dados em nível nacional, assemelham-se àqueles encontrados por Carvalho (2004) entre os estudantes de Engenharia Elétrica da PUC-Rio, no ano de 2000, pois a maioria desses estudantes (61%) leu até três livros por ano. Porém, ainda que a intensidade da leitura de livros entre os iteanos se apresente de forma semelhante à média nacional e àquela encontrada na PUC-Rio, observa-se uma distinção ao analisarmos o percentual de iteanos que leram mais de quatro livros por ano (20%) e o percentual daqueles que leram seis ou mais livros (17%), totalizando 37%, o que indica que, apesar de as restrições de tempo, essa prática cultural tem relevância entre os iteanos e faz parte do *habitus cultivado* (BOURDIEU, 1992b). A distribuição percentual dos iteanos, quanto à prática da leitura de livros, pode ser observada no Gráfico 16.

Gráfico 16
Percentual de Livros Lidos
Durante a Graduação, à Exceção dos Escolares
(Período: 1999 a 2003)

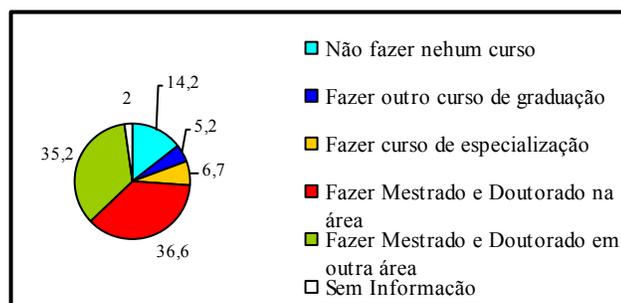


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999/2000/2001/2002/2003.

2.14 Perspectivas Futuras dos Iteanos Quanto aos Estudos

A maioria dos iteanos (71,8%) pretende prosseguir seus estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Esses iteanos se dividem em dois grupos: parte deles (35,2%) deseja cursar mestrado e doutorado em área diferente da graduação cursada; os outros 36,6% optaram pela mesma área do curso de graduação. Diante da grande procura de bancos brasileiros e/ou internacionais por profissionais formados no ITA, talvez o interesse em uma pós-graduação em outra área esteja relacionado às áreas de Economia e Administração (Gráfico 17).

Gráfico 17
Perspectivas Futuras Quanto aos Estudos (Iteanos Concluintes de 2000 a 2003)



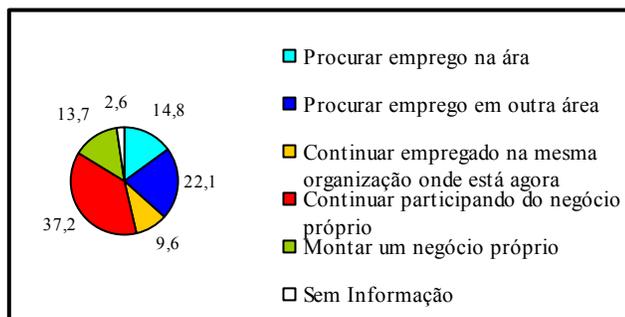
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000/2001/2002/2003.

2.15 Perspectivas Futuras dos Iteanos Quanto ao Exercício Profissional

Quase metade dos iteanos – 46,8% – informou que tem como perspectiva futura, em termos profissionais, continuar empregado na mesma organização (9,6%) ou continuar participando do negócio próprio (37,2%). Considerando-se que na época que os iteanos responderam aos questionários, provavelmente faltavam ainda alguns meses para a conclusão da graduação e que a intenção de continuar em uma mesma organização ou emprego está relacionada à satisfação com essa atividade, tanto em termos profissionais, quanto materiais, esses dados reafirmam a posição privilegiada dos iteanos no mercado de trabalho.

Outro dado que se destaca na distribuição apresentada no Gráfico 18 é o percentual de iteanos que objetivam um emprego em outra área – 22,1% –, enquanto o percentual daqueles que pretendem procurar emprego na área é de 14,8%. Tais dados, juntamente com os dados sobre a área que os iteanos pretendem cursar após a graduação, parecem estar relacionados à configuração da dinâmica ocupacional brasileira que apresenta, na década de 1990, crescimento na área de serviços (DUPAS, 2000) e, também, às disposições incorporadas pelos iteanos no período de formação, as quais parecem ser mais desejadas pelo mercado de trabalho do que apenas a formação técnica específica das engenharias do ITA, fazendo com que oportunidades de trabalho promissoras surjam em instituições não especificamente relacionadas à Engenharia.

Gráfico 18
Perspectivas Futuras Quanto ao Exercício Profissional
(Iteanos Concluintes de 2000 a 2003)

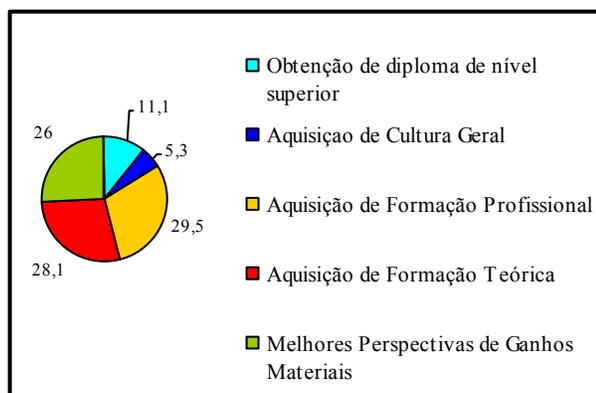


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000/2001/2002/2003.

2.16 Contribuições do Curso de Graduação no ITA

As formações teórica e profissional são as variáveis que agregam os percentuais mais elevados no que se refere às contribuições do curso no ITA para os iteanos, no período de 1999 a 2003. Para 29,5% dos iteanos, a maior contribuição do curso foi a formação profissional, enquanto para 28,1% foi a formação teórica. O terceiro percentual encontrado (26%) considera que a formação no ITA assegurar-lhes-á melhores perspectivas de ganhos materiais (Gráfico 19).

Gráfico 19
Contribuições do Curso de Graduação no ITA (Iteanos Concluintes de 1999 a 2003)



Fonte: DAES/INEP/MECENC/1999/2000/2001/2002/2003.

2.17 Excelência Escolar e Pertencimento Social

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 as que oferecem o ensino fundamental e médio de melhor qualidade e, após, ingressariam em instituições de ensino superior altamente seletivas, com prestígio acadêmico elevado.

A rentabilidade do favorecimento cultural nos processos de escolarização foi destacada por Bourdieu (1992^a; 1992b; 1998c). De acordo com esse autor, os estudantes herdariam de suas famílias diferenciadas bagagens sociais e culturais, as quais seriam mais ou menos rentáveis no espaço escolar. Assim, a educação escolar das crianças dos meios culturalmente favorecidos, devido à transmissão da herança cultural familiar, configurar-se-ia como uma continuação da socialização familiar, pois haveria uma concordância entre as exigências escolares e a educação familiar ou homologia entre os espaços social, familiar e escolar. Daí, a forte correlação, para esse autor, entre a excelência escolar e o capital cultural medido pelo nível de certificação escolar dos ascendentes das duas gerações e dentro das duas linhagens.

Trata-se, portanto, de uma correlação positiva entre posse de patrimônio cultural pelas famílias e desempenho escolar de excelência dos filhos, o que faz com que os alunos das escolas de excelência sejam, na sua maioria, *herdeiros* (BOURDIEU, 1998b; FERRAND et al., 1999; ALMEIDA, 1999).

Essa correlação positiva entre o patrimônio cultural das famílias e o desempenho escolar favorável dos filhos pode ser observada, no caso brasileiro, na pesquisa desenvolvida por Nogueira (2000), cujo objetivo era conhecer os mecanismos que tornam o capital cultural

familiar rentável em termos escolares¹⁰⁸, ou seja, conversão do capital cultural em capital escolar. Em seu trabalho, a autora apresenta as estratégias utilizadas pelas famílias e pelos próprios estudantes na constituição de seus percursos escolares marcados pela excelência – aqueles cujo fluxo das trajetórias escolares se deu com *fluência, linearidade e continuidade*, sem rupturas – e o ingresso na universidade aconteceu de forma natural, isto é, itinerários se constituíram “com precisão e rapidez de uma flecha” (NOGUEIRA, op. cit.:129).

De acordo ainda com essa autora, nas escolaridades dos jovens pesquisados havia pouca margem para o acaso, pois, além do capital cultural possuído pelas famílias, havia também o conhecimento da lógica do funcionamento da escola, uma vez que esses pais (pai e mãe) eram professores universitários. As condições das famílias e o significado que atribuíam à escolarização dos filhos permitiram a esses pais empreender estratégias que favoreceram o percurso escolar dos filhos. Tais estratégias traziam a marca da antecipação e da previdência, como a escolha dos estabelecimentos escolares, ou seja, as escolas escolhidas figuravam entre aquelas que ocupavam as melhores posições do *ranking* das instituições que mais aprovam nos vestibulares mais seletivos; a organização de formas de gestão da carreira escolar dos filhos que se antecipava ao estritamente escolar; os investimentos do capital social e profissional dos pais na escolarização dos filhos e a viabilização das estadas no exterior.

Portanto, de acordo com os dados dessa pesquisa, a posse de capital cultural e o empreendimento de estratégias escolares, possíveis às famílias cuja situação social e cultural era favorável, asseguraram aos filhos um desempenho escolar favorável.

¹⁰⁸ Os sujeitos da pesquisa foram 37 estudantes universitários da UFMG, oriundos de famílias de camadas médias intelectualizadas, ou seja, cujos pais (pai e mãe) eram professores universitários, para potencializar ao máximo o pressuposto da transmissão do capital cultural, dado o estado de acumulação dessa espécie de capital, sobretudo em sua forma escolar.

A transmissão cultural familiar não se faz de forma linear, ou seja, não basta que a família possua capital cultural para garantir a apropriação pelos filhos, sendo necessário o trabalho de transmissão intergeracional em si e a disposição do herdeiro a herdar (SINGLY, 1996; LAHIRE, 1997a, 2002b, 2003).

De acordo com Singly (op. cit.), as situações nas quais os indivíduos estão em mobilidade ascendente, mas não têm em seu passado familiar os capitais que, em princípio, poderiam proporcionar-lhes o sucesso escolar e social, demonstram que não somente as posses ou as posições iniciais explicam os destinos sociais, mas que outros fatores intervêm. Alguns são herdeiros e herdam, executam o trabalho de apropriação da herança que lhes é transmitida. Outros não herdam – ou porque a herança não foi transmitida ou porque não se interessaram em herdar a herança. E outros ainda têm sucesso mesmo sem ter o que herdar, distanciando-se da geração precedente e extraíndo de si mesmos os meios para a construção de um percurso de mobilidade ascendente.

Não há, portanto, uma relação linear entre posse de capital cultural e sucesso no empreendimento de transmissão e da incorporação de capital cultural pelas gerações. Para transmissão e apropriação deve ocorrer uma transação entre as gerações. Aqueles que querem herdar, como também aqueles que querem transmitir, devem dedicar o tempo e os esforços necessários a esse empreendimento.

De modo geral, as condições escolares, sociais e familiares necessárias para produzir percursos escolares de excelência devem ser muito favoráveis, ou seja, as heranças familiares são importantes para a produção da excelência escolar, indicando que para *os herdeiros* é mais provável a construção de percursos escolares excepcionais.

Este parece ser o caso da maioria dos iteanos, pois os dados apresentados neste capítulo sobre as propriedades sociais e escolares dos iteanos indicam que a maioria dispunha de condições escolares, sociais e familiares significativamente favoráveis.

A maioria dos pais (pai e mãe) dos iteanos concluiu o curso superior, logo, eram possuidores de uma escolaridade que se apresentava acima da média de anos de estudos da maioria da população brasileira de sua época, ou seja, as famílias eram dotadas social e escolarmente.

O número de irmãos da maioria dos iteanos era de um a dois, situação que permitia a concentração dos investimentos familiares, tanto de tempo, quanto de energia, na escolarização de um número reduzido de filhos.

A renda familiar da maioria dos iteanos situa-se entre 10 e 50 salários-mínimos, o que provavelmente foi um dos fatores que mais contribuíram para assegurar às famílias a utilização de estratégias rentáveis de escolha do estabelecimento escolar a ser freqüentado por seus filhos em nível de ensino médio, pois a maioria cursou todo o ensino médio em estabelecimentos privados. Nesses locais, os quais geralmente preparam para os vestibulares mais seletivos do país, a maioria cursou a Educação Geral, o tipo de curso freqüentado no ensino médio mais comum entre os iteanos.

A maioria dos iteanos não conciliou estudo e trabalho durante a graduação. Aqueles que trabalharam, provavelmente se ocuparam de atividades ligadas ao ensino, como a atuação como professores em cursinhos ou aulas particulares, dado que a carga horária semanal de suas atividades de trabalho, quando isso foi mencionado, era significativamente reduzida.

Observa-se, assim, que a pertença social da maioria dos iteanos é consideravelmente favorável e que, portanto, a maioria acumula principalmente os capitais cultural, escolar e econômico.

Porém, apesar de as fracas chances daqueles que não possuíam tais capitais de ingressar no ITA, alguns indivíduos construíram destinos escolares de exceção e se tornaram iteanos.

Interpretar e explicar a constituição desses percursos escolares pouco prováveis é o objetivo dos próximos capítulos que compõem a segunda parte deste trabalho.

SEGUNDA PARTE

PERCURSOS ESCOLARES DOS ITEANOS:

O POSSÍVEL CONTRA O PROVÁVEL

A entrada dos iteanos sujeitos desta pesquisa no ITA os singulariza, pois eles se originam de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar e ingressaram em uma instituição de ensino superior de alta qualidade, na qual eles representam uma minoria estatística, portanto, escapando de um destino que lhes era prometido. Esses iteanos, com a mobilização de suas famílias, favoráveis a seus percursos escolares, lançaram *o possível contra o provável*¹⁰⁹, imergindo no ‘por vir’, para fazê-lo advir, por intermédio, dentre outras coisas, de uma dedicação intensa ao trabalho escolar.

A improbabilidade dos percursos escolares dos iteanos pesquisados se relaciona ao fato de que as oportunidades de sucesso na escola, especialmente nas de excelência, não se distribuem de modo homogêneo. As diferentes categorias sociais são desigualmente predispostas a “compreender, valorizar e praticar o jogo escolar” (NOGUEIRA, 2000), portanto, desigualmente equipadas para o sucesso na escola e por meio da escola.

A existência de uma correlação estreita entre algumas características das famílias e o sucesso escolar de seus filhos, ainda que nenhuma dessas características separadamente seja determinante, foi destacada por Bourdieu (1998c:42-6).

¹⁰⁹ Conforme Bourdieu (1998a).

Assim, o nível cultural dos pais; a transmissão de capital cultural pelas famílias e a apropriação pelos filhos; o local de residência da família¹¹⁰ e as implicações do endereço no acesso aos bens culturais socialmente reconhecidos; as características do passado escolar dos filhos¹¹¹, como o tipo de estabelecimento e de curso freqüentado em nível médio; e, finalmente, as características demográficas da família, condicionam o sucesso escolar dos filhos.

De acordo com Bourdieu (1998b:85), também o “sentido¹¹² da trajetória social da linhagem”, além das características familiares retromencionadas, colabora na constituição das disposições que engendram as práticas das famílias e dos filhos em seus percursos escolares.

Ao se referir ao sentido da trajetória social da linhagem, Bourdieu (1998c) parece indicar que tanto o sentido ascensional, quanto o sentido de descenso têm implicações na constituição das trajetórias escolares dos filhos. Assim, um filho pode se dedicar ao trabalho escolar em função das perdas familiares de capitais, objetivando a recuperação do lugar social anteriormente ocupado pela família, como também se aplicar às tarefas escolares para continuar a trajetória ascensional da linhagem.

Entretanto, os sentidos das trajetórias sociais da linhagem – enquanto inclinação, propensão ou tendência – não podem ser pensados apenas em termos de posse de capitais, de geração a geração, mas também como significados que as gerações atribuem à escolarização. Assim, ainda que não haja deslocamento ou mobilidade no espaço social de uma geração a outra, o sentido atribuído à escola e ao processo de escolarização pelas famílias e pelos filhos colabora

¹¹⁰ O local no qual a família reside decorre também do nível cultural dos pais e da geração precedente, pois o passado cultural vincula o pai a uma determinada categoria socioprofissional e, portanto, colabora na definição de seu endereço.

¹¹¹ O passado escolar dos filhos também se relaciona ao patrimônio cultural possuído pela família, especialmente à posse de parte do capital cultural que se constitui de informações sobre o mundo escolar.

¹¹² A palavra ‘sentido’ foi utilizada para tradução da palavra francesa ‘*pente*’, que indica também inclinação, propensão, tendência. Assim, optei por considerar a palavra ‘sentido’ como ‘direção’ e ‘significação’.

na constituição de disposições que podem favorecer percursos escolares de sucesso pouco prováveis.

As predisposições e disposições em relação à escola e ao processo de escolarização que se encontram associadas às características das famílias já mencionadas e ao sentido da trajetória da linhagem, tanto em termos de capitais que se constituem no legado de uma geração a outra, como também no que se refere aos significados que as gerações atribuem à escola e ao processo de escolarização longa dos filhos, criam condições de possibilidades ou *ocasiões potenciais* para que as famílias e os filhos possam perceber e tirar proveito das chances, oportunidades, trunfos e recursos disponíveis, em cada conjuntura particular do campo escolar, em favor do destino escolar de sucesso.

Os filhos, ao se interessarem pelo jogo escolar, vêm-se em condições de tirar proveito das oportunidades e dos recursos disponíveis, viabilizando a constituição de seus percursos escolares longos, sejam eles prováveis ou improváveis socialmente.

Dado o interesse nesta pesquisa pelos percursos escolares atípicos, inicialmente, nesta parte do trabalho, irei proceder a uma revisão de algumas obras que tratam de percursos escolares improváveis. A seguir, procedo a uma leitura sociológica dos dados de pesquisa de forma agregada, para apresentar a excepcionalidade dos casos investigados e colaborar na construção das respostas às indagações desta pesquisa.

Nesta parte do trabalho não se alcançará a complexidade dos casos singulares, o que ocorrerá na terceira parte, mas serão buscadas as recorrências entre os casos, reconstruindo o cenário do passado escolar dos iteanos, ou seja, as trajetórias escolares e suas relações com as histórias escolares dos pais.

3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS

Neste capítulo, procede-se a uma revisão de análises sociológicas que se dedicaram ao estudo de trajetórias escolares e estratégias parentais em matéria de escolarização longa¹¹³ dos filhos, de grupos sociais menos favorecidos no Brasil, pois tais trabalhos colaboram na constituição dos argumentos teóricos desta pesquisa. Optei por priorizar a discussão das análises realizadas no Brasil, por considerar que tais trabalhos, relativamente recentes, já iniciaram a estruturação dessa área do conhecimento no contexto brasileiro. Trata-se dos trabalhos de Portes (1993; 2001); Souza Silva (1999); Vianna (1998); Mariz et al. (2003).

Além dessas produções sociológicas nacionais, foram acrescentadas a essa 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 aproximam do objeto e das indagações desta pesquisa. Terrail (op. cit.) se dedica ao estudo de trajetórias escolares de trânsfugas 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 em seu trabalho o acesso a uma escola de excelência francesa por sujeitos oriundos de diferentes tipos de famílias, dentre eles famílias pouco dotadas de capitais cultural e escolar, cujo perfil se assemelha ao das famílias dos sujeitos desta pesquisa, também elas desprovidas de um capital cultural e escolar forte. Entretanto, seus filhos ingressaram no ITA, uma escola de alta qualidade que goza de reputação e notoriedade no campo do ensino superior brasileiro.

A revisão desses trabalhos teve como fio condutor a questão dos elementos explicativos que tais autores enfatizaram, ou melhor, sobressaíram nos trabalhos sobre os percursos escolares

¹¹³ Por escolarização longa, entende-se o ingresso na educação superior.

atípicos. Ao mencionar tais ênfases, 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 para a organização dos trabalhos a serem apresentados nessa revisão.

Assim, entre os elementos explicativos dos percursos escolares atípicos presentes nesses trabalhos foram destacados: a mobilização escolar familiar e a mobilização individual na constituição dos percursos escolares pouco prováveis; as disposições constituídas, a partir das redes de relações sociais, diferentes daquelas que compõem o *habitus* primário, favorecendo os percursos escolares atípicos e a presença familiar na escolarização dos filhos, diferentes de uma mobilização, mas que colaboram na constituição das disposições favoráveis à composição de percursos escolares estatisticamente improváveis, os quais serviram de base para a divisão do conjunto dos trabalhos em três grupos.

O primeiro grupo se constitui daqueles trabalhos que enfatizam a mobilização familiar e individual na constituição de trajetórias escolares pouco prováveis. Nele estão contidos os trabalhos 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 destacam 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, enfatizam 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 do trabalho de Vianna (1998), seja por intermédio da realização de um trabalho escolar pelas famílias (PORTES, 2001).

3.1 Mobilização Familiar e Individual na Constituição de Trajetórias Escolares Pouco Prováveis

A escolarização dos filhos, cujo significado varia de acordo com a origem social e as experiências vivenciadas ao longo das trajetórias (PAIXÃO, 2005), tem uma 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.

3.1.1 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 UFMG¹¹⁴ 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, op. cit.: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 (op. cit.: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 uma significativa rotatividade entre os estabelecimentos de ensino freqüentados ocasionada por vários fatores, como o término da concessão de bolsa de estudos em estabelecimentos particulares; a constatação de que o estabelecimento freqüentado não colaboraria no desenvolvimento das condições mínimas para aprovação no vestibular, após algum tempo freqüentando-o e a mudança do local de residência.

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

¹¹⁴ Neste trabalho foi entrevistado um universitário de cada um dos cursos da UFMG, cujo total na época era de 37 cursos.

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, 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 anos ou mais” (PORTES, op. cit.:127).

Segundo esse autor, a maioria dos universitários entrevistados foi aprovada na UFMG após duas ou mais apresentações ao vestibular¹¹⁵, ingressando na universidade a partir de 21 anos de idade, indicando um atraso de três anos, se for considerada a idade modal de 18 anos para tal ingresso.

¹¹⁵ 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; 2,9%, cinco vezes (PORTES, 1993:129).

As condições de vida das famílias dos sujeitos entrevistados eram desfavoráveis. Poucos pais, dentre 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, 1993:78), indica que essas famílias tinham certo nível de estabilidade se comparadas a outras famílias de camadas populares.

Portes (op. cit.) 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 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 realizaram um “sobreesforço para inculcar, no filho, um valor – a escola – com tudo de bom que ela simboliza socialmente e pode possibilitar” (PORTES, op. cit.: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,

como para inculcá-lhes a valorização da escola e desenvolvendo uma relação de proximidade com a escola (PORTES, 1993:162).

Para Portes (op. cit.: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 junto às redes de relações que possuíam, estimularam 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, 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, op. cit.: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 deslocaram-se 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. Dentre essas estratégias, encontra-se a reopção de curso, utilizada após o ingresso na universidade, por meio do vestibular, em cursos menos seletivos e, posteriormente, transferiram-se para a área de maior interesse, a qual não pôde se constituir na primeira opção no vestibular em função da alta seletividade do concurso nos cursos preferidos e a busca pelos serviços assistenciais da FUMP¹¹⁶, tais como isenção de taxas escolares; subsídios para alimentação e compra de materiais; 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

¹¹⁶ Fundação Mendes Pimentel, instituição que presta assistência aos estudantes carentes da UFMG.

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.

Porém, mesmo reconhecendo os investimentos dos próprios universitários na constituição de seus percursos escolares, Portes (1993) destaca, 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.

3.1.2 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 C¹¹⁷.

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

¹¹⁷ 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).

Apesar de a fraca capacidade de ajudar os filhos no trabalho escolar, essas famílias renunciaram ao lazer; exerceram uma 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 de as 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 um 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) considera 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, op. cit.: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 o 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.

3.1.3 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 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 tipologia¹¹⁸ de acordo com o volume, a estrutura e a antigüidade dos capitais

¹¹⁸ 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.

das famílias¹¹⁹, categorizando-as como famílias como herdeiras, em ascensão social e pouco dotadas de capital cultural.

As famílias herdeiras, segundo as 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-chaves 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 às 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 trânsfugas 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.

¹¹⁹ Nogueira (2002b:52) também considera 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 situavam-se nas zonas inferiores da pirâmide social.

As 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 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 com 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 submissas aos códigos, normas e regras estabelecidos por essa instituição, o que faz com 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 de “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 uma 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) consideram que tais práticas tiveram um 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, como, 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 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.

3.2 Redes de Relações Sociais: Constituição de Interesses e Empreendimento de Estratégias para uma Escolarização Longa

Os trabalhos de 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.

3.2.1 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 o 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, op. cit.: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, respeito à propriedade, dentre 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, 1999:129), 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 empreendidas 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, op. cit.: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 um 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 o autor, ao fato de que esses sujeitos desenvolveram uma “inteligência institucional” (SOUZA SILVA, 1999:139), 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 o autor, de uma forma específica de combinação entre as variáveis estruturais, as estratégias empreendidas e os interesses priorizados pelos agentes.

3.2.2 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 uma 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 os 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.

3.3 Práticas Familiares e Autodeterminação dos Filhos na Constituição de Percursos Escolares Improváveis

Viana (1998) e Portes (2001), ao investigarem as trajetórias escolares longas estatisticamente improváveis, destacaram dentre 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 a necessidade dos estudos para a mobilidade social (VIANA, 1998), e o trabalho escolar realizado pelas famílias, que se caracteriza pelo esforço familiar, atenção e persuasão afetiva dos filhos para o prosseguimento da carreira escolar (PORTES, 2001).

3.3.1 Presença familiar e a autodeterminação dos filhos na constituição da longevidade escolar em camadas populares

Vianna (1998; 2000; 2005) estudou as condições que tornaram possíveis uma escolaridade prolongada de sete sujeitos que tinham chances reduzidas de chegar à universidade¹²⁰, 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; distanciamento cultural entre os pais e os filhos universitários.

No que se refere à ausência de projeto de escolarização longo, Vianna (1998) argumenta 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

¹²⁰ Foram pesquisados estudantes das universidades mineiras – UFMF, UEMG e UFSJ –, sendo que alguns cursavam a graduação e outros, a pós-graduação.

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, Vianna (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 com que eles não se sustentassem sobre fundamentos “fortes” e “estáveis”, o que os caracteriza como vulneráveis.

Os percursos escolares dos sujeitos pesquisados por Vianna (op. cit.) foram considerados imprevisíveis, aleatórios e vulneráveis, mas marcado pela autodeterminação 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 Vianna (1998; 2000), na constituição dos percursos escolares longos em camadas populares investigados, não houve uma 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 Vianna (1998; 2000), diante das condições nas quais se deram os percursos escolares longos dos sujeitos investigados, eles tiveram um 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 origens¹²¹.

3.3.2 Trabalho escolar das famílias: uma forma 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 UFMG¹²², 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, apresentados no Quadro 1, bem como os relatos de pesquisa, indicam, conforme Portes (op. cit.),

¹²¹ Os problemas vivenciados na esfera das relações familiares, segundo Vianna (1998), só foram superados nos casos em que ocorreu a tríplex 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”.

¹²² Trata-se dos cursos de Ciências da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina da UFMG.

que, ao se analisar a constituição das trajetórias escolares investigadas, não se pode 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, 2001:252).

Quadro 1
Universitários Pesquisados, Escolaridade e Ocupação dos Pais
dos Sujeitos da Pesquisa Desenvolvida por Portes (2001)

Sujeitos da Pesquisa	Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe	Ocupação do Pai	Ocupação da Mãe
Alice	4ª série (cursou as séries iniciais do ensino fundamental durante 8 anos)	8ª série	Cobrador de ônibus / Motorista de cargas	Faxineira /Lavadeira/ Dona de casa
Esdras	4ª série	4ª série (ensino médio, na modalidade supletivo, incompleto)	Motorista com veículo próprio Motorista empregado/Vereador	Professora das séries iniciais do ensino fundamental Costureira Vereadora
Bela	8ª série	4ª série	Motorista de táxi Motorista de Empresa / Mecânico	Costureira Dona de casa
Rosa	4ª série (modalidade supletivo, quando adulto)	4ª série	Trabalhador rural / Auxiliar de topografia do DER	Funcionária pública municipal
Márcio	7ª série	5ª série (1ª a 4ª séries na modalidade supletivo)	Marceneiro	Costureira
Maurício	3ª série	5ª série	Raspador de taco/Aplicador de sinteco	Dona de Casa/Costureira

Portes (2001) descreve 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; 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 a 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, 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 freqüentado; luta pela matrícula; estabelecimento de contatos com outras mães e com professores; garantia da manutenção física

das crianças e dos equipamentos escolares; cuidado com as companhias do filho e o levar à escola e dela 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 transferências 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, 2000:76-7).

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 permitiu, 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.

Os trabalhos apresentados neste capítulo sobre os processos de escolarização longa, considerados atípicos, alternam entre ênfases na mobilização familiar, na mobilização dos próprios sujeitos, nas implicações das redes de relações sociais e em um tipo particular de presença familiar na constituição desses percursos, para explicar quais elementos levaram à constituição dessas trajetórias.

Terrail (1990), Portes (1993) e Ferrand et al. (1999) enfatizaram a mobilização escolar familiar e dos próprios indivíduos na constituição dos percursos escolares que estudaram.

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.

Vianna (1998) e Portes (2001) destacaram que as famílias das camadas populares estiveram presentes na escolarização longa dos sujeitos que ambos investigaram. Para Vianna (1998), 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 se 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 de a 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; a mobilização individual dos estudantes, considerada imprescindível para a constituição de percursos escolares atípicos e as redes de relações sociais colaborando na constituição dos sentidos atribuídos aos percursos e das disposições a realizar tais percursos.

Tais práticas de mobilização ou presença e inserção em novos campos sociais têm como fundamento os sentidos que os sujeitos atribuem à escolarização longa, os quais se constituem no processo de escolarização em si, ou seja, na história escolar em construção, mas guardam estreita relação com as histórias escolares dos pais.

Essas relações entre histórias escolares intergeracionais, enquanto produtoras de sentidos para o processo de escolarização, serão discutidas no próximo capítulo.

4 HISTÓRIAS ESCOLARES INTERGERACIONAIS

Os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências escolares, conforme Charlot e Rochex (1996), não poderiam ser pensados independentemente das histórias de suas famílias. Também os sentidos que as famílias atribuem à escolarização de seus filhos parecem se relacionar à sua própria história de escolarização e àquela dos filhos que se encontra em construção.

As histórias escolares de pais e filhos estão na base do *interesse* desses últimos em investirem no jogo escolar e, conforme Bourdieu (2001b:262):

O mundo social não é um jogo de sorte [...] a competição se assemelha a uma corrida de *handicap* cuja duração remontaria a diversas gerações anteriores ou a jogos em que cada jogador disporia dos ganhos positivos ou negativos de todos os que o precederam, ou seja, dos resultados acumulados por todos os seus ancestrais.

As experiências escolares dos pais dos iteanos e as experiências que os próprios iteanos investigados vivenciaram, bem como as relações que esses últimos estabeleceram com as histórias escolares de seus pais e, ainda, as relações que os pais estabeleceram com as histórias escolares de seus filhos, conjugaram-se para a formulação dos sentidos que ambos atribuíram à história escolar dos iteanos, quando esta se encontrava em construção, levando-os a empreender práticas durante o percurso escolar que permitiram aos iteanos não repetir as histórias escolares das gerações que o precederam e a ultrapassar seus pais.

Neste capítulo, após uma discussão sobre a interdependência família-escola e as relações entre mobilidade social e educação no Brasil, cujo objetivo é descrever, ainda que parcialmente, os contextos nos quais os sujeitos da pesquisa e seus pais agiram, serão abordadas as histórias escolares dos pais, observadas a partir das filigranas presentes nas narrativas dos sujeitos

investigados, buscando-se destacar as relações que possam existir entre as suas próprias histórias escolares e os percursos escolares dos seus pais. A seguir, serão analisadas as trajetórias escolares do grupo de iteanos pesquisados, observadas a partir de recorrências entre os casos estudados, evidenciando-se a excepcionalidade desses casos.

4.1 Interdependência Família-Escola

Em meio às transformações econômicas, sociais, culturais, demográficas e políticas que ocorreram no Brasil, principalmente nos últimos 50 anos, quando a industrialização e urbanização expandiram-se, juntamente com os aparelhos de Estado; ampliaram-se as profissões de nível superior e técnico especializado e de pessoal administrativo nos setores público e privado; houve aumento da população brasileira em quase 10 vezes; desenvolveu-se a rede de instituições culturais públicas; as mulheres ingressaram massivamente no mercado de trabalho etc. (MICELI, 2001; SACHS et al., 2001), mudaram a escola e as famílias e a escola passou a ter grande centralidade na vida familiar (GODARD, 1992; SINGLY, 1993; CHARLOT e ROCHEX, 1996).

A escola mudou, conforme Nogueira (1998b), com a ampliação da escolaridade obrigatória; a implantação de políticas públicas de democratização do acesso à escola; a complexificação das redes escolares, exigindo das famílias conhecimentos específicos para proceder à escolha dos estabelecimentos escolares a serem freqüentados por seus filhos; a extensão da área de atuação da escola a domínios antes exclusivos da socialização familiar, como a educação afetivo-sexual; o surgimento de políticas públicas estimulando e recomendando a interlocução e parceria entre pais e escola; a evolução dos métodos e princípios pedagógicos e a

instalação de uma grande preocupação com a continuidade dos processos educativos entre as famílias e as escolas.

As famílias brasileiras diminuíram seu tamanho, mantendo a predominância de seu caráter nuclear; houve o crescimento do número de uniões conjugais sem vínculos legais e da coabitação fora do casamento; o número de casamentos legalizados caiu; cresceu o número de arranjos familiares monoparentais; aumentou o número de separações e divórcios e de famílias recompostas; cresceu o número de domicílios e houve queda do número médio de pessoas por unidade domiciliar; caiu a taxa de fecundidade de 6,2 filhos em 1960 para 2,5 em 1991; cresceu a chefia dos arranjos monoparentais por mulheres (BERQUÓ, 1998; 2001).

As mudanças pelas quais passaram as famílias, no caso brasileiro, não se deram de forma abrupta ou sem tensões. Conforme Figueira (1987), que estudou famílias de camadas médias brasileiras, as mudanças sociais aceleradas ocorridas no Brasil – ou seja, a velocidade da modernização na sociedade brasileira – levou à coexistência de antigos e novos ideais e identidades de forma sutil e complexa e fez com que as famílias se vissem inseridas em um processo complexo onde o “novo e o moderno” conviviam com o “arcaico e o antiquado”. Essa tensão entre o novo e o arcaico, nas famílias brasileiras, também foi observada por Ribeiro e Torres Ribeiro (1995:16). Segundo essas autoras, nas famílias brasileiras, simultaneamente, ocorrem permanências e alterações, dada a “diversidade de ritmos que tipifica a atualização de comportamentos, hábitos e valores familiares”.

Porém, apesar dessa especificidade, as famílias brasileiras podem ser compreendidas a partir das características das famílias contemporâneas observadas por Singly (1993). Para esse autor, a família atualmente é relacional, individualista e educativa. A família é relacional em

função do aumento do peso afetivo e busca de qualidade das relações intrafamiliares, sejam as relações conjugais ou de filiação. Individualista porque avança o processo de individualização dos membros da família. Educativa porque a escola ocupa uma forte centralidade na vida familiar.

Nas famílias contemporâneas de diferentes meios sociais, a preocupação educativa tornou-se comum. A família perdeu o poder de designação do herdeiro, agora é a instituição escolar que assegura a certificação, os diplomas e as marcas de qualificação, segundo critérios que lhe são próprios, colaborando, de forma decisiva, na definição da posição social futura de cada um dos membros da família e, portanto, definindo o futuro da linhagem (CHARLOT e ROCHEX, 1996).

A certificação escolar socialmente requerida, conforme Queiroz (1991), faz com que aqueles que não a obtêm sejam vistos, eles e suas famílias, como socialmente desvalorizados e desqualificados. Portanto, o valor de uma família passou assim a ser considerado em função do capital escolar detido pelo conjunto de seus membros.

A importância do capital escolar na sociedade atual e o fato de que este é um recurso pessoal que precisa ser incorporado e certificado pela instituição escolar fizeram com que a reprodução social simples, de uma geração a outra, se tornasse mais dificilmente garantida e transformou as relações entre as gerações. Cresceu a independência intergeracional, uma vez que as crianças reproduzem menos a história de seus pais (SINGLY, 1993; CHARLOT e ROCHEX, 1996) e as trocas entre as gerações se tornaram mais complexas e submetidas ao *efeito escola* (SINGLY, 1993).

Segundo Godard (1992), o novo lugar dos saberes e a monopolização progressiva de sua difusão pela escola, como também o lugar da criança na sociedade e na família, transformaram tanto o laço familiar entre as gerações como também o processo de socialização intergeracional.

Para esse autor, o processo de socialização intergeracional se funda sobre as transmissões de uma geração a outra dos “terres e dos saberes” (GODARD, op. cit.:8), mas essas transmissões não se configuram como o fluxo de bens, de valores ou de saberes indo a um único sentido, ou seja, dos mais velhos para os mais jovens, dos doadores aos receptores de forma passiva, mas como uma dinâmica de relações históricas entre gerações, ou seja, entre histórias de pais e histórias de filhos. Também para Vitale (2000:91), as gerações são construídas umas em relação às outras.

O modo como se dão as relações entre as gerações depende das conjunturas históricas, ou seja, de quais são as regras sociais de repartição dos lugares segundo as gerações em um determinado momento histórico; dos conteúdos das transmissões e da distância social entre o lugar atual dos pais e o lugar desejado para os filhos (GODARD, op. cit.).

As regras de distribuições dos lugares na sociedade e os conteúdos das transmissões intergeracionais hoje estão relacionados, conforme já mencionado, ao lugar da escola e da criança nas famílias e ao valor dos diplomas. O nível de escolaridade dos filhos passou a se constituir em uma norma de integração social e o diploma em um *bilhete de entrada na vida* e em uma marca do valor da criança. O sucesso escolar das crianças passou a se constituir também em uma marca do sucesso pessoal dos pais, ou seja, passou a atestar o valor desses últimos como pai e como mãe.

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. O tipo de ajuda escolar que os pais podem dar a seus filhos se relaciona ao lugar ocupado pelas gerações no espaço social, aos recursos dos quais elas dispõem e à história de cada geração. Mas, conforme Godard (1992), ainda que as ajudas escolares das famílias não sejam quantitativamente significativas, dado que elas podem não dispor dos recursos necessários para empreender as ajudas escolares mais rentáveis ou quantitativamente relevantes, elas têm grande importância, porque sua relevância se encontra no fato de que, por meio delas, são atribuídos sentidos aos laços entre as gerações.

Os sentidos atribuídos ao laço intergeracional, que fazem parte e se constituem a partir do *legado geracional*¹²³, produzem “efeitos extremamente importantes sobre a inflexão dos destinos” (GODARD, op. cit.:153), ou seja, podem colaborar para a mudança da direção do destino, dar-lhe nova inclinação. Conforme Vitale (2000:95), os conteúdos transmitidos entre as gerações tanto podem ser transformados, quanto repetidos e se “compõem e recompõem entre as gerações”.

Os sentidos atribuídos pelos iteanos entrevistados a seus laços intergeracionais e aos percursos escolares de seus pais parecem se constituir em um dos elementos explicativos da constituição dos percursos escolares de excelência pouco prováveis, ou seja, ainda que não tenham podido contar com uma forte mobilização escolar dos pais, constituíram disposições favoráveis à escolarização, a partir, também, desses sentidos, como pode ser observado nos dois casos apresentados a seguir.

¹²³ Vitale (2000:93) utiliza essa noção referindo-se à herança simbólica recebida e transmitida entre as gerações. Neste trabalho, estou utilizando-a com esse mesmo sentido.

Para João (2004), seu percurso se fez em função do apoio que recebeu do pai e do sentido que ele atribuiu ao percurso escolar do pai, marcado por inúmeras dificuldades, mas realizado por uma forte perseverança.

Eu realmente só perseverei para entrar no ITA por causa do meu pai. [...] Meu pai falava: “É só estudar, se você tiver força de vontade você vai conseguir”. Ele sempre me dava o exemplo dele, pois para ele foi muito mais difícil e ele conseguiu fazer faculdade. Então, para mim... Parecia que o mínimo que eu tinha que fazer era tentar.

Antônio (2004), cujo percurso escolar se fez a partir de uma forte dedicação aos estudos, de forma autônoma e solitária, relaciona o seu deslocamento geográfico em nível internacional ao deslocamento geográfico do pai, como forma de destacar que seu pai iniciou o percurso e forneceu as bases ou *a energia* para que ele próprio constituísse seu percurso:

Minha energia para o estudo veio dele [do pai]. Eu vim de São Paulo para New York, porque ele veio da zona rural de uma cidade da Bahia para São Paulo.

4.2 Educação e Mobilidade Social no Brasil

O estudo das relações entre educação e as possibilidades de mobilidade social no Brasil, relacionando-as a períodos vividos pelos iteanos e por suas famílias, objetiva analisar as implicações dessas relações nos processos de socialização familiar e na constituição dos sentidos que a geração dos pais e dos iteanos entrevistados atribuíram ao processo de escolarização longa.

No Brasil, as chances dos indivíduos dos estratos sociais mais baixos de efetuar a mobilidade intergeracional de longa distância são reduzidas. Estudos sobre mobilidade intergeracional no Brasil (SILVA, 1999; SCALON, 1999; SILVA e HASENBALG, 2000; 2002; RIBEIRO, 2000; 2003; PASTORE e SILVA, 2000) têm mostrado que as maiores chances de mobilidade ocorrem mais dentro das classes que entre as classes, portanto, predominam os fluxos

de mobilidade de curta distância entre estratos de classe vizinhos. De acordo com esses autores, mobilidade social intensa, principalmente de curta distância, e muita desigualdade social caracterizam a sociedade brasileira.

Segundo Scalon (1999:111), “as taxas de mobilidade no Brasil são mais altas nos estratos intermediários da estrutura social do que nos extremos”, ou seja, o nível de mobilidade é menor no topo e na base da pirâmide ocupacional. É esse fechamento nas extremidades da estrutura social que impede a mobilidade de longa distância. Conforme Silva e Pastore (2000:8), no Brasil, ao longo dos anos, “muitos subiram pouco e poucos subiram muito”.

A maior parte da mobilidade no Brasil tem sua origem nas mudanças na estrutura ocupacional, nos momentos que ocorreu a ampliação do número de postos no mercado de trabalho, como, por exemplo, em decorrência do processo de urbanização e industrialização do Brasil, a partir dos anos de 1950. Esse tipo de mobilidade é denominado ‘mobilidade estrutural’.

Desde os anos de 1980 – que se caracterizam por índices de baixo desenvolvimento da economia ou estagnação e queda no número de empregos –, um outro tipo de mobilidade passou a prevalecer no Brasil, denominado ‘mobilidade circular’. Trata-se de um tipo de mobilidade que decorre de fluxos de troca de posições (Silva e Pastore, 2000), “marcada primordialmente por características pessoais, tais como idade, educação, treinamento etc.” (SCALON, 1999:95), portanto, aquela mobilidade que se faz por meio da competição entre os indivíduos.

As chances relativas de mobilidade, no Brasil, não são, nem de longe, distribuídas igualmente para os indivíduos com origem nas diferentes classes sociais. Aqueles que se encontram no lado favorável das dimensões que se constituem em barreiras estruturais à mobilidade, ou seja: *urbano/rural* e *não-manual/manual* e, ainda, possuem determinadas

propriedades, como a posse de capital escolar, têm maiores possibilidades de mobilidade ascensional na hierarquia ocupacional brasileira.

Ainda assim, essas possibilidades não são muito elevadas. As chances de mobilidade de maior distância no Brasil, que já são significativamente reduzidas, estão relacionadas à posse de títulos escolares muito valorizados. Cada vez mais o sentido ascensional de deslocamento no espaço social no Brasil, principalmente para aqueles que não detêm capital econômico, está estreitamente relacionado a carreiras escolares longas e ao tipo de instituições freqüentadas e de curso concluído.

A época da história brasileira em que os pais dos iteanos entrevistados completaram 18 anos, idade em que, em tese, eles sofreriam mais os impactos das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, correspondeu a um período que vai desde a primeira metade da década de 1940 até a segunda metade da década de 1960 (Quadro 2).

Quadro 2
Nível de Escolaridade, Ocupação¹²⁴ e Ano de Nascimento dos Pais (Pai e Mãe)
dos Iteanos Pesquisados

Sujeitos da Pesquisa	Escolaridade dos Pais	Ocupação dos Pais	Ano de Nascimento dos Pais	Ano de Nascimento do Filho ¹²⁵
Felipe e Pedro	Pai: Séries iniciais do ensino fundamental (EF) incompletas	Pai: Trabalhos esporádicos e informais ligados ao pequeno comércio	Pai: 1947	Felipe: 1972
	Mãe: EF	Mãe: Dona de casa	Mãe: 1950	Pedro: 1973
João	Pai: Educação superior	Pai: Professor do Ensino Médio (EM) e EF	Pai: 1927	1966
	Mãe: Séries iniciais do EF	Mãe: Dona de casa	Mãe: 1925	
José	Pai: Séries iniciais do EF	Pai: Prático de Farmácia	Pai: 1922	1955
	Mãe: EM/Magistério	Mãe: Comerciaría	Mãe: 1925	
Antônio	Pai: Séries iniciais do EF ¹²⁶	Pai: Motorista e ferramenteiro	Pai: 1937	1964
	Mãe: EF	Mãe: Funcionária de creche	Mãe: 1942	
Francisco	Pai: Séries iniciais do EF incompletas	Pai: Pequeno produtor rural e carpinteiro	Pai: 1917	1954
	Mãe: Semi-analfabeta	Mãe: Dona de casa	Mãe: 1918	

¹²⁴ Como houve alta rotatividade quanto ao tipo de ocupação dos pais, optou-se por informar nesse quadro apenas aquelas atividades que predominaram nas trajetórias profissionais.

¹²⁵ Em função do interesse específico desta pesquisa, será informado apenas o ano de nascimento do filho sujeito da pesquisa, ou seja, dos iteanos entrevistados.

¹²⁶ O pai de Antônio cursou as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio após aposentadoria, portanto, quando o filho estava concluindo a graduação no ITA; assim, optou-se por informar o nível de escolaridade do pai que corresponde àquela que prevaleceu durante a maior parte da trajetória escolar de Antônio.

Ao completar 18 anos, dois pais haviam concluído apenas quatro anos de estudos e outros dois sequer chegaram a esse número de anos de estudos, pois não concluíram as séries iniciais do ensino fundamental.

Apenas um dos pais, apesar de ter interrompido a escolarização após a conclusão do ensino fundamental e, novamente, após a conclusão do ensino médio, chegou ao ensino superior, tendo ingressado nesse nível de ensino após completar 27 anos de idade. Quando esse pai concluiu a educação superior, o país vivia a conjuntura desenvolvimentista da segunda metade da década de 1950. Porém, a irregularidade do percurso profissional do pai de João, devido à rotatividade tanto das atividades desenvolvidas, quanto em relação às instituições nas quais atuou, indica que ele não usufruiu as possibilidades de mobilidade social que a educação superior abria nessa época. Para João (2004) e para seu pai não foi possível obter grandes vantagens sociais com a educação superior, devido ao tipo de curso concluído – Economia –, um curso que, segundo eles, “não profissionalizava”. “Meu pai falava que economista não era profissão. Até hoje não é”.

João, apesar de não ter explicitado, indica em sua narrativa que as dificuldades do pai, em relação ao mercado de trabalho, relacionavam-se não somente ao tipo de curso concluído, mas também e, talvez principalmente, ao tipo de instituição freqüentada, a qual gozava de menor prestígio no campo do ensino superior. Agrega-se a isso o fato de que o pai de João não era dotado de capital social que poderia lhe favorecer para realizar trocas rentáveis do seu título escolar no mercado de trabalho.

No caso das mães dos iteanos investigados, três permaneceram na escola por oito anos, concluindo o ensino fundamental e tinham esse nível de escolaridade aos 18 anos de idade.

Estávamos na primeira metade da década de 1940, em um dos casos, e na década de 1960 nos dois outros casos. O nível de escolaridade dessas mães, nessa época, não lhes permitiu ocupar postos de trabalho melhor remunerados, pois uma delas permaneceu como dona de casa e outra trabalhou em uma creche. Mesmo no caso de uma das mães que, na década de 1940, havia concluído 11 anos de estudo, tendo se formado professora, não se percebeu que o título escolar tenha produzido mobilidade, pois ela trabalhou como comerciária na loja de um cunhado. Uma das mães cursou apenas dois anos de estudo, não tendo chegado a concluir as séries iniciais do ensino fundamental.

Esses dados indicam que os pais não puderam usufruir as oportunidades que surgiram no Brasil, nos anos de 1950-1980, mas viveram em um período em que aqueles que obtinham os níveis de escolarização mais elevados tinham chances de mobilidade social. Mas, seus filhos ingressaram em uma área do conhecimento de prestígio, como é o caso da Engenharia, e em uma instituição de alta qualidade, cujos egressos têm uma condição muito favorável no mercado de trabalho e, com isso, realizaram uma mobilidade social de longa distância.

Comparando os períodos da história brasileira com as fases da vida adulta dos pais dos iteanos; com a época de nascimento dos filhos; com o nível de escolaridade atingido pelos pais; com os postos de trabalho ocupados por estes e com o nível de escolaridade e posição profissional atingidos pelos filhos, parece que um dos elementos que colaborou para a construção dos sentidos que os pais atribuíram à história escolar dos filhos, quando esta se encontrava em construção, foi o enfrentamento de impossibilidades de ascensão social, pelos pais, diante do baixo nível de escolaridade que eles próprios possuíam, em uma época em que a posse desses títulos implicava mobilidade social, ou seja, em uma época em que a transição da escola ao

mercado de trabalho se dava de uma forma mais direta e rentável para a maioria daqueles que obtinham um título escolar em nível superior.

Outras razões que parecem ter levado os pais à constituição dos sentidos que eles atribuíram à escolarização longa dos filhos serão discutidas a seguir, partindo da análise da história escolar de cada geração, buscando-se as relações entre essas histórias.

4.3 Histórias Escolares dos Pais dos Iteanos

Os sentidos atribuídos à escolarização dos filhos, pelos pais, relacionam-se às experiências escolares desses últimos. É, em parte, com base nos sentidos que os pais atribuíram à sua própria escolarização, ou seja, com base na “história de sua relação objetiva com a instituição escolar, que tacitamente vivida ou explicitamente comunicada através de julgamentos, conselhos ou preceitos, comanda, a cada momento, a relação prática com essa instituição” (BOURDIEU, 1998a:112), que os pais empreendem práticas voltadas para a escolarização dos filhos ou se mobilizam para a constituição desses percursos escolares.

Também participa da constituição dos sentidos que os pais atribuem à escolarização dos filhos a relação que eles estabelecem com a história escolar do filho, enquanto essa história se encontra em construção.

Os filhos atribuem sentidos à sua própria escolarização, de forma semelhante, pois isso se faz em função da relação que eles estabelecem com as experiências escolares de seus pais e com sua própria escolarização.

As histórias escolares dos pais dos iteanos aqui descritas tiveram como base as filigranas observadas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. A descrição e a análise dessas histórias far-se-ão, inicialmente, buscando a relação entre o nível de escolaridade dos avós paternos e maternos e

o nível de escolaridade alcançado pelos pais dos iteanos, observando se houve ou não mobilidade escolar¹²⁷ entre essas gerações.

Conforme pode ser observado no Quadro 3, no qual são apresentados os dados sobre a escolaridade da linhagem paterna e materna dos sujeitos da pesquisa, a maioria dos avós não possuía nenhuma escolaridade, exceto o caso do avô paterno de João que, segundo ele, sem precisar exatamente, parece ter concluído o ensino médio.

Assim, o nível de escolaridade alcançado pela maioria dos pais dos iteanos, apesar de relativamente baixo, pois a maioria concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental, foi superior àquele observado na geração precedente. Apenas um pai alcançou o mesmo nível de escolaridade que seu pai havia alcançado, tendo concluído apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

¹²⁷ Nogueira (2002c:40) analisou a mobilidade escolar das linhagens materna e paterna, para captar o sentido dos deslocamentos no espaço social das famílias que ela entrevistou no seu trabalho sobre as elites econômicas e a escolarização. De forma semelhante, pretendo analisar os sentidos dos deslocamentos, no espaço escolar das linhagens paternas e maternas dos iteanos sujeitos da pesquisa, ou seja, se eles foram ascendentes, descendentes ou de imobilidade, por considerar que tais deslocamentos das gerações no espaço escolar contribuem para a constituição dos sentidos que a geração investigada, ou seja, dos iteanos, atribuem ao seu próprio processo de escolarização, bem como na constituição dos sentidos que seus pais atribuíram à escolarização de seus filhos. Nesse sentido, toda a mobilidade ascendente, ainda que se trate do acréscimo de apenas alguns anos de estudos de uma geração a outra, será considerada, uma vez que isso parece indicar um esforço de gerações para avançar rumo aos níveis mais elevados de escolarização. As implicações dos percursos escolares dos avós e dos pais, na constituição dos percursos escolares dos filhos, e as relações entre eles foram expressas também nas conclusões da pesquisa desenvolvida por Portes (1993:44), na qual ele destacou que “a construção de patrimônio escolar para as famílias de origem popular é lenta e se dá timidamente, no intervalo de três gerações”.

Quadro 3
Escolaridade dos Avós (Paternos e Maternos) e dos Pais (Pai e Mãe)
do Grupo de Iteanos Pesquisados¹²⁸

Sujeitos da Pesquisa	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna	Pai	Mãe
Felipe e Pedro	Analfabeto	Analfabeta	Analfabeto	Analfabeta	Séries iniciais do EF (incompleto)	EF
João	Analfabeto	Analfabeta	EM incompleto	Alfabetizada	Graduação em Economia, Letras e Pedagogia.	Séries iniciais do EF
José	Séries iniciais do EF	Séries iniciais do EF	EF	EF	Séries iniciais do EF	EM / Magistério (concluído em escola de freiras)
Antônio	Alfabetizado	Alfabetizada	EF	EF incompleto	Séries iniciais do EF Concluiu as séries finais do EF e o EM concluído na modalidade supletiva próximo à aposentadoria	EF
Francisco	Semi-analfabeto	Semi-analfabeta	-	Semi-analfabeta	Séries iniciais EF (2ª série do EF)	Semi-analfabeta

A comparação do nível de escolaridade da geração dos avós paternos¹²⁹ em relação à geração dos pais dos iteanos pesquisados indica que esses últimos ascenderam em relação à

¹²⁸ Os sujeitos da pesquisa, ao relatarem o nível de escolaridade dos pais e avós, utilizaram, às vezes, para denominar os níveis de escolaridade alcançados pelos pais e avós, a nomenclatura expressa na Lei 4.024/61, e, em outras, aquela expressa na Lei 5.692/71. Optei por utilizar a nomenclatura expressa na Lei 9.394/96.

geração precedente, mas se trata de uma modesta mobilidade escolar, ou seja, a ascensão não significou, entre uma geração e outra, o acréscimo de mais um nível de ensino, apenas de alguns anos de estudo. As duas situações que se distinguem quanto à mobilidade escolar entre as gerações, na linhagem paterna, são: o caso do pai de João, o qual concluiu a graduação e procedia de uma família cujo pai era analfabeto – observa-se, aí, uma forte mobilidade escolar –, e o caso do pai de José, que concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental, o mesmo nível atingido pelo avô paterno, caracterizando, portanto, imobilidade do ponto de vista escolar entre a geração dos avós paternos e a geração do pai de José.

Na linhagem materna existem diferenças quando se compara a escolaridade das mães com aquela atingida pelos avôs ou avós maternos. Considerando-se a escolaridade do avô materno com o nível de escolaridade atingido pelas mães dos iteanos, observa-se uma situação de declínio entre as duas gerações, ou seja, o caso da mãe de João, pois o avô materno concluiu o ensino médio e sua mãe, apenas o curso primário. Observou-se, também, na família de Antônio, uma situação de imobilidade escolar, pois seu avô materno possuía o ensino fundamental e a mãe de Antônio atingiu esse mesmo nível de ensino. Em dois outros casos, nas famílias de Felipe e Pedro e José, houve mobilidade ascendente, mas, diferentemente da situação observada na linhagem paterna: as mães, nesses casos, ascenderam um nível de escolaridade em relação àquele alcançado pelos avós maternos¹³⁰. Em um caso, ou seja, a mãe de Francisco, dada a condição de semi-analfabeta não houve mobilidade escolar.

¹²⁹ Como se observa no Quadro 3, o nível de escolaridade atingido pelos avôs e avós paternos era o mesmo.

¹³⁰ No caso da família de Felipe e Pedro, o avô materno era analfabeto e a mãe concluiu o ensino fundamental. Também nesse caso está sendo considerada a conclusão de um nível de escolaridade acima daquele encontrado entre os pais.

Comparando-se o nível de escolaridade das mães dos iteanos com o nível de escolaridade das avós maternas, observa-se que, exceto em um caso, ou seja, a mãe de Francisco que era semi-analfabeta igual à sua mãe, em todos os demais houve mobilidade ascendente. Em dois casos, a mãe de Felipe e Pedro e a mãe de José, houve o acréscimo de um nível de ensino. A mãe de Felipe e Pedro concluiu o ensino fundamental, enquanto sua mãe era analfabeta. A mãe de José concluiu o ensino médio, ao passo que sua mãe havia concluído apenas o ensino fundamental. Em outros dois casos, a mãe de João e a mãe de Antônio, apesar de ter havido mobilidade escolar, houve o acréscimo de apenas alguns anos de estudo.

Ainda que tenha havido majoritariamente certa mobilidade escolar ascensional entre as gerações consideradas, ou seja, a geração dos pais (pai e mãe) dos iteanos em relação à geração dos avós (linhagem paterna e materna), as histórias escolares dos pais dos iteanos entrevistados são marcadas por um nível de certificação escolar baixo, principalmente se comparado ao nível de escolaridade da maioria dos pais dos demais iteanos, pois mais da metade desses últimos, ou seja, 66,1%, concluíram a educação superior. Aqueles pais que não completaram o ensino fundamental representam apenas 7,5% do total dos pais dos iteanos. Os pais que concluíram o ensino fundamental representam 7,7% do total dos pais dos iteanos e aqueles que não possuíam nenhuma escolaridade, 0,3%, conforme dados apresentados no Capítulo 2.

Entre os pais dos iteanos, exceto no caso do pai de João, que concluiu cursos de graduação, portanto, o único caso que possui um nível de escolaridade igual à maioria dos pais dos iteanos, dois pais cursaram apenas as séries iniciais do ensino fundamental e dois outros sequer concluíram as séries iniciais do ensino fundamental, logo, equiparam-se, quanto ao nível

de escolaridade, a 7,5% dos pais dos iteanos. Esses pais alcançaram esse nível de escolaridade, na maioria dos casos, freqüentando escolas rurais.

Porém, ainda que o nível de escolaridade da maioria dos pais seja relativamente baixo, os sentidos que os próprios iteanos pesquisados atribuíram à sua escolarização, o que parece tê-los conduzido a determinadas práticas favoráveis a um percurso escolar longo, relacionam-se aos sentidos que eles têm da história escolar de seus pais, como pode ser observado em alguns relatos sobre as histórias escolares dos pais. Os iteanos disseram:

Ele [o pai] estudou o primário numa cidade próxima [...] Ele [o pai] se deslocava, mas era longe. Era um esforço razoável [...] Precisava de carro de boi ou ia a pé. Ele contava que fazia a lição de casa com a luz da lua, no chão... Depois meu pai mudou para Aracaju para fazer o ensino médio. Ele tinha um emprego nas Lojas Pernambucanas e fez a Escola de Comércio ... Ele sonhava em fazer faculdade... A universidade federal era impossível... Ele veio para São Paulo... Ele entrou numa faculdade de economia, mas era muito simultâneo, ele fazia faculdade e trabalhava... (João, 2004).

Meu pai estudou só até o quarto ano... Eu tenho até o boletim dele em casa, ele era o primeiro aluno... Mas parou, não pôde estudar... (José, 2004).

Meus pais falavam deles como pessoas honestas, pessoas que tinham uma vontade muito grande de vencer, mas em termos de escola meus pais não falavam muito deles, porque meus pais não tiveram escolaridade, não tinham uma referência deles na escola [...] Mas ele [o pai] era muito rigoroso, a ponto de... Quando meus irmãos perdiam o ano, ele [o pai] queria saber porque e, às vezes, como diziam os pais, o cinto corria... Ele [o pai] dizia: “– Tem que estudar, se você não estudar não vai ser ninguém. Eu não quero que você fique aqui na roça comigo” (Francisco, 2004).

Nesses relatos observa-se o tipo de relação que a maioria dos iteanos investigados mantinha com a história escolar de seus pais. Eles destacaram o esforço escolar do pai; os resultados escolares positivos obtidos durante o tempo de permanência na escola; a interrupção involuntária dos estudos e a confiança em um processo de escolarização longo como forma de romper com a história familiar de vínculos com o trabalho manual e rural. Tais relatos indicam

que os iteanos têm uma imagem positiva da relação que seus pais tinham com a escola, ainda que apenas um deles tenha conseguido prosseguir na carreira escolar e concluir a educação superior. Observa-se, assim, que mesmo no caso daqueles pais que sequer concluíram as séries iniciais do ensino fundamental, os iteanos construíram uma imagem positiva da relação desses pais com a escola, a qual certamente decorre da imagem que os próprios pais tinham da escola e transmitiram a seus filhos. Estes, em sua maioria, expressaram também que tinham compreensão das razões que levaram seus pais a se afastarem da escola, portanto, não interiorizaram o “fracasso” dos pais na escola como parte do *habitus* coletivo de seu grupo social, o que poderia ter implicações no seu *habitus* individual, mas como fruto de contingências que poderiam vir a ser rompidas ou que deveriam ser rompidas. Eles deveriam, portanto, continuar e, ao mesmo tempo, ultrapassar a história escolar dos seus pais, e se sentiam não só autorizados a fazê-lo, como também impelidos.

Ainda que o filho não considere tão positivamente a história escolar do pai, como no caso de Felipe, que destaca que o seu pai não estudou, dentre outras razões por desinteresse, conforme se observa no relato apresentado a seguir, parece que, mesmo assim, é na relação que Felipe estabeleceu com a história escolar do seu pai, que se contrapõe à história escolar de sua mãe, que se observa o sentido que ele atribuiu a uma escolarização curta, como a do seu pai, e a uma escolarização longa, como no seu próprio caso.

Felipe considera que o pai desistiu, ainda que as condições fossem difíceis, por desinteresse e falta de perseverança. Ao desistir da escola, o pai de Felipe impôs a si mesmo precárias condições de vida e, ao constituir uma família, fortes privações materiais a todo o grupo familiar. Assim, para Felipe era importante se interessar pela escola, fortalecer-se para não

desistir, ainda que suas condições materiais não fossem favoráveis e constituir uma carreira escolar longa para não repetir a história do pai:

Eu acho que ele [o pai] fez até a terceira série do ensino fundamental. Ele nunca gostou muito de estudar e a situação não favorecia, unido com o desinteresse e ele não conseguiu prosseguir.

Quando se compara o nível de escolaridade das mães dos iteanos entrevistados com o nível de escolaridade da maioria das mães dos demais iteanos, observa-se uma situação similar àquela encontrada entre o nível de escolaridade dos pais dos iteanos entrevistados e o nível de escolaridade da maioria dos pais dos alunos do ITA.

As mães do grupo de iteanos investigados, apesar de possuírem um nível de escolaridade mais elevado que os pais, não chegaram à educação superior, o que ocorreu com a maioria das mães dos demais iteanos, conforme abordado no Capítulo 2. Duas mães do grupo de iteanos entrevistados concluíram o ensino fundamental e uma concluiu o ensino médio, tendo sido esse último o nível máximo de escolaridade alcançado pelas mães desse grupo de iteanos. Entre as demais mães, há uma que não concluiu sequer as séries iniciais do ensino fundamental e outra que concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

Sobre o processo de escolarização das mães, os iteanos declararam:

Minha mãe fez o curso normal que existia na época, num colégio de freiras. Eu tenho duas tias freiras. A maioria dos pobres estudava através do convento. A igreja era um bom caminho. A igreja ou o exército. São maneiras de ascensão social... (José, 2004).

Minha mãe não estudou, mas ficava preocupada com a escola em função da preocupação do meu pai [...] Minha mãe, como toda mãe do passado, acompanhava o que ele [o pai] dizia: “– Seu pai disse que você tem que estudar”. A gente ficava em casa, ele [o pai] estava trabalhando... Ela perguntava: “– Você já estudou hoje?” (Francisco, 2004).

Minha mãe fez até a oitava série. Minha mãe... Ela já tem muita... Já era uma aluna mais dedicada, muito boa caligrafia. Era uma pessoa que tinha muita atenção na aula. Minha mãe tem a memória muito boa... (Felipe, 2004).

Como ocorreu ao se observar as relações que os iteanos estabeleceram com a escolarização dos pais, houve em relação às mães um caso cuja mãe concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental, no qual o filho considerou que sua mãe fez um esforço menor do que poderia para alcançar um nível de escolarização mais elevado:

Minha mãe não quis estudar... Então era meio... Mulher não precisa estudar [...] Com relação ao estudo ela nunca foi uma entusiasta. Ela não gostava. Ela não gostou da época que ela estudou. O objetivo dela para mim era eu fazer o ensino médio e entrar no Banco do Brasil ou ser padre. Padre era quem tinha que estudar (João, 2004).

Ao comparar as três gerações – avós, pais e filhos –, observa-se que uma mobilidade escolar expressiva se deu entre a geração dos pais e aquela dos sujeitos pesquisados. Esses últimos, além de terem concluído a graduação em uma escola de alta qualidade, a maioria prosseguiu seus estudos em nível de pós-graduação, sendo que quatro deles concluíram o mestrado em instituição que ocupa o pólo positivo do campo do ensino superior brasileiro. Assim, diferentemente da relação que se observou entre a escolaridade da geração dos pais e a dos avós, na qual houve uma mobilidade escolar pequena, os iteanos investigados se distanciaram significativamente da geração dos pais em termos de capital escolar¹³¹.

Pareceu pertinente observar também, na análise das histórias escolares intergeracionais, o lugar dos iteanos entrevistados nas fratrias e o nível e o tipo de escolaridade alcançada pelos irmãos, conforme apresentado no Quadro 4.

¹³¹ Considerando-se que a conclusão da Engenharia no ITA permitiu ocupar postos de trabalho de prestígio, o distanciamento foi cultural e econômico.

Quadro 4
Lugar na Fratria dos Sujeitos da Pesquisa, Número de Irmãos
e Nível de Escolaridade dos Irmãos dos Iteanos

Sujeitos da Pesquisa	Lugar na Fratria	Número de Irmãos	Escolaridade dos Irmãos dos Iteanos
Felipe	Primeiro Filho	04	Dois irmãos graduados, sendo um deles no ITA. Um outro irmão iniciou o curso no ITA, mas não concluiu.
Pedro	Segundo Filho	04	Dois irmãos graduados, sendo um deles no ITA. Um outro irmão iniciou o curso no ITA, mas não concluiu.
João	Filho Único	-	-
José	Primeiro Filho	02	Um irmão graduado.
Antônio	Segundo Filho	04	Três irmãos graduados.
Francisco	Quinto Filho	06	Dois irmãos graduados e três irmãos com formação em nível médio.

Os dados sobre o número de irmãos que compõem a fratria, ou seja, o número de irmãos dos iteanos entrevistados se aproxima daquele encontrado entre a maioria dos demais iteanos, conforme dados apresentados no Capítulo 2. Entre as famílias dos iteanos, prevaleceu fratria composta por quatro irmãos, havendo um caso de filho único; um caso de fratria composta por dois irmãos e uma outra por seis irmãos. Tais dados, exceto no último caso descrito, indicam a tendência observada por Berquó (1998) de queda na taxa de fecundidade das famílias brasileiras nos últimos anos.

Observando-se o nível de escolaridade dos irmãos dos iteanos sujeitos da pesquisa, constata-se que eles também tiveram uma mobilidade escolar ascensional significativa se comparados a seus pais. Tais dados parecem indicar que algo ocorreu nessas famílias que afetou

toda a fratria, favorecendo a escolarização longa dos filhos, pois a maioria – excetuando três irmãos de Francisco e um irmão de Felipe e Pedro que não concluíram a graduação – concluiu a graduação.

Mesmo no caso dos irmãos de Francisco, eles concluíram o ensino médio, o que também se constituiu em uma mobilidade escolar significativa em relação à geração precedente, pois o grau de escolaridade do núcleo familiar de origem era baixo. Destaca-se ainda que o irmão de Felipe e Pedro que não concluiu a graduação chegou a ingressar no ITA e cursar a graduação até o início do quarto ano, interrompendo aí seus estudos em nível superior.

Nas fratrias observadas, há apenas um caso de irmãos que chegaram ao ITA: Felipe e Pedro, ambos sujeitos desta pesquisa, e André, que não chegou a concluir seu curso. Nessa família ainda há o caso de uma irmã que concluiu a graduação, mas esta foi cursada em uma instituição particular de menor prestígio e o curso concluído não ocupa as melhores posições no *ranking* dos cursos de maior reconhecimento social.

O único irmão de José também concluiu a graduação na área de Engenharia, a qual foi cursada também em uma instituição pública de prestígio.

Todos os três irmãos de Antônio se graduaram. O irmão mais velho cursou Economia em uma instituição de menor prestígio acadêmico. Já os irmãos mais novos de Antônio ingressaram na USP, o que parece indicar que o ingresso de Antônio no ITA pode ter aberto o campo dos possíveis aos irmãos no que se refere ao ingresso em instituições acadêmicas de prestígio.

Dentre os irmãos de Francisco, dois são graduados, exatamente o irmão mais velho, o qual concluiu o curso de oficial da Polícia Militar, e a irmã mais nova, que concluiu o curso de Administração de Empresas. Os demais irmãos concluíram o ensino médio.

Os dados sobre a escolaridade dos irmãos dos iteanos e o próprio percurso escolar dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa indicam que nessas famílias a escolarização longa dos filhos ocupava um lugar central e os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos filhos e as práticas empreendidas foram favoráveis à constituição desses percursos escolares.

Parece relevante destacar ainda que os pais da maioria dos iteanos investigados passaram por processos migratórios que podem ser caracterizados como intensos, pois eles se deslocaram de áreas rurais para áreas urbanas e depois para São Paulo (dois pais) e Belo Horizonte (dois pais). Apenas um pai não se deslocou geograficamente, o de Francisco. No entanto, na família de Francisco, apenas um irmão não se deslocou geograficamente. O próprio Francisco se deslocou do interior de Minas Gerais para a capital, Belo Horizonte, apoiado pelos irmãos que se deslocaram primeiro e pela família extensa¹³² que acolheu todos os outros irmãos.

4.4 Histórias Escolares dos Iteanos Pesquisados

O estudo das trajetórias escolares na Sociologia da Educação remonta aos anos de 1960 (NOGUEIRA, 2002b). Trata-se de uma época na qual a pesquisa sociológica nessa área era eminentemente quantitativa e generalista. Fazia-se o acompanhamento dos fluxos da trajetória escolar, centrando-se na relação entre educação e classe social de pertencimento, para identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades escolares.

Nas décadas de 1980 e 1990, conforme Nogueira (1998b; 2002b), com o deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as pequenas unidades de análises com novos “modos de inteligibilidade do social que passaram a enfatizar a autonomia relativa dos sujeitos em suas

¹³² Trata-se, especificamente de uma tia, irmã da mãe de Francisco, que recebeu em sua residência, em Belo Horizonte, todos os irmãos de Francisco e ele próprio, os quais se deslocaram geograficamente para trabalhar e estudar, nessa ordem.

ações, representações e valores e a conceber a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente por parte dos atores sociais” (NOGUEIRA, 1998b:95), a Sociologia da Educação passou a se ocupar da dimensão individual das biografias escolares. Desenvolveu-se, então, um interesse sociológico pela diversidade dos destinos e práticas escolares em um mesmo meio social e familiar e pelos processos subjetivamente vividos pelos sujeitos ao longo de seu processo de escolarização.

Nos anos de 1990, conforme Nogueira (2002b), o interesse sociológico se direciona para as trajetórias escolares atípicas, ou seja, para aquelas que fogem às regularidades estatísticas, e que a *interiorização do provável* não tenha se dado, sendo, portanto, improváveis, mas possíveis e sociologicamente significativas.

Conforme Baudelot (1999), os casos improváveis condensam propriedades sociais que informam sobre a estrutura e a lógica do funcionamento do sistema de ensino, as leis de sua transformação e as possibilidades de confrontar a hierarquia bem ordenada de variáveis que colaboram na definição dos destinos escolares.

Com o objetivo de apreender as recorrências entre as trajetórias escolares pouco prováveis constituídas pelo grupo de iteanos pesquisados foi feita a análise do *corpus* constituído pelas narrativas no que se refere ao fluxo dessas trajetórias; os estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica; a escolha do ITA e o vestibular e a concomitância estudo-trabalho.

4.4.1 Fluxo dos percursos escolares

O fluxo dos percursos escolares¹³³ da maioria dos iteanos pode ser caracterizado como fluente e linear até a conclusão da educação básica. Há apenas um caso de interrupção do ensino médio e reinício do curso em outra instituição de ensino de maior prestígio.

A partir da conclusão do ensino médio e diante da necessidade de aprovação em um vestibular altamente seletivo, como é o caso do vestibular do ITA, alguns percursos passaram a ter a marca da reprovação na primeira apresentação ao vestibular nessa instituição.

Nem todos os iteanos entrevistados iniciaram seu percurso escolar na pré-escola. A freqüência à pré-escola ocorreu para três sujeitos pesquisados: Felipe, Pedro e João. Destes, Felipe e Pedro freqüentaram a pré-escola durante um ano em estabelecimento público. João, o terceiro dentre os entrevistados a freqüentar a pré-escola, permaneceu em uma escola de educação infantil por dois anos e meio. Tratava-se de um estabelecimento particular, mas uma pequena escola, ou melhor, uma casa transformada em escola, com apenas uma professora e que se localizava no bairro onde ele residia. Nesse estabelecimento, ele aprendeu a ler e escrever.

No caso dos irmãos Felipe e Pedro, a freqüência à pré-escola não lhes assegurou a apropriação da leitura e da escrita ainda na educação infantil, o que os favoreceria ao ingressarem no ensino fundamental. Destaca-se, no entanto, que a partir de orientações da mãe, eles se apropriaram de conhecimentos matemáticos.

¹³³ Para a definição dos tópicos a serem abordados para análise dos percursos escolares dos iteanos, nesta parte do trabalho foram considerados aqueles trabalhados por Nogueira (2000; 2002b): fluxo das trajetórias; estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica; a escolha da instituição de ensino superior e o vestibular e a concomitância estudo-trabalho durante a educação básica. Trata-se, segundo essa autora, de se utilizar as etapas institucionalizadas de um itinerário escolar que pontuam a carreira escolar e compõem a trajetória escolar.

Diferentemente dos três sujeitos mencionados, Antônio, José e Francisco não freqüentaram a pré-escola. José, apesar de não ter cursado a pré-escola, foi alfabetizado pela mãe, a qual, ainda que não atuasse como professora, tinha essa formação. Já os outros dois investigados, Antônio e Francisco, que não freqüentaram a pré-escola e não puderam contar com orientações específicas para apropriação da leitura e da escrita, ao ingressaram na primeira série do ensino fundamental não sabiam ler ou escrever.

Os percursos escolares dos iteanos entrevistados até a conclusão da educação básica, além de se constituírem sem reprovações ou interrupções, foram marcados por um excelente desempenho escolar. Trata-se de um fluxo que se aproxima daqueles encontrados por Nogueira (2000) entre universitários da UFMG, filhos de pais (pai e mãe) professores universitários, portanto, pais portadores de um forte capital escolar.

As semelhanças com esse grupo deixam de existir quando se considera a idade de ingresso na universidade. Enquanto o grupo investigado por Nogueira (2000) ingressou na universidade com idade em torno de 17 e/ou 18 anos incompletos, apenas um dos iteanos pesquisados ingressou no ITA com 18 anos de idade: os demais ingressaram um pouco mais tarde.

No Brasil, conforme Nogueira (2000:128), a idade de ingresso na educação superior se constitui em um importante indicador para se analisar o passado escolar de um sujeito, pois há uma idade considerada “regular” para o ingresso na educação superior, que é 18 anos. Para essa autora, a idade evidencia a fluência e velocidade ou possíveis interrupções e atrasos que possam ter ocorrido no passado escolar de um sujeito. A idade, também para Ferrand et al. (1999), constitui-se em uma medida temporal do itinerário escolar e um critério de excelência escolar,

permitindo que a regularidade do fluxo de uma trajetória escolar seja observada considerando-se a idade com a qual se chega à educação superior.

Entre os iteanos, a idade de ingresso no ITA variou entre 18 e 21 anos. João foi o único a ingressar com 18 anos¹³⁴, portanto, com a idade considerada “regular”. Felipe e José ingressaram com 19 anos, porque cursaram quatro anos de ensino médio e só então se apresentaram para o vestibular do ITA. Pedro e Antônio ingressaram no ITA com 20 anos por duas razões: primeiro, porque cursaram quatro anos de ensino médio e, segundo, porque não foram aprovados na primeira apresentação ao vestibular. O iteano Francisco foi aquele dentre os entrevistados que ingressou no ITA com idade mais elevada, ou seja, aos 21 anos. Esse “atraso” deveu-se ao fato de ele ter interrompido o ensino médio que cursava no Instituto Municipal de Administração Contábil (IMACO), instituição pública municipal de Belo Horizonte, no segundo ano do curso, e reiniciado o ensino médio na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), localizada em Campinas (São Paulo).

Em síntese, o fluxo dos percursos escolares dos iteanos entrevistados se caracteriza por certa regularidade e excelente desempenho escolar na educação básica e, em alguns casos, os trajetos foram marcados, ao final do ensino médio, por uma reprovação no vestibular, antes do ingresso no ITA (Quadro 5).

¹³⁴ O curso freqüentado por João, no ensino médio, era profissionalizante, com duração de quatro anos, porém, era facultado ao aluno no terceiro ano prestar o vestibular, mesmo antes de obter a formação técnica propriamente dita, e, se aprovado, ele não precisaria cursar o quarto ano. João fez essa escolha.

Quadro 5
Fluxo dos Percursos Escolares dos Iteanos Pesquisados

Sujeito	Fluxo	Duração do Ensino Médio	Aprovação no Vestibular do ITA, de acordo com o Número de Apresentações	Apresentação a Outros Vestibulares	Idade de Entrada na Universidade
Felipe	Regular	4 anos	Primeira	UFMG	19
Pedro	Regular	4 anos	Segunda	UFMG	20
João	Regular	3 anos	Primeira	-	18
José	Regular	3 anos	Primeira	UFMG e PUC-MG	19
Antônio	Regular	4 anos	Segunda	USP	20
Francisco	Interrupção do curso de ensino médio em uma instituição e reinício em uma escola militar	2 anos no IMACO e 3 anos na EsPCEX	Primeira	UNIFEI	21

4.4.2 Estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica

A literatura sociológica acerca da escolha do estabelecimento de ensino a ser freqüentado, de modo geral, destaca que tais escolhas são feitas estrategicamente pelas famílias, daí a importância do capital cultural familiar nas condutas de escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino. As famílias, de modo geral, observam como critérios de escolha a qualidade do ensino oferecido; a consonância entre os valores e modelos culturais da escola e os da família e a orientação de sociabilidade da família e a relação com o saber que é valorizada pelas famílias (NOGUEIRA, 1998a, 2000; ROMANELLI, 1986).

No caso da maioria dos sujeitos da pesquisa, eles próprios tiveram um papel importante na escolha do estabelecimento de ensino a ser freqüentado, sendo que, em alguns casos, fizeram-no de forma autônoma em relação à família, não tendo ocorrido grande rotatividade entre os estabelecimentos de ensino freqüentados.

Observando-se o fluxo do percurso escolar dos iteanos entrevistados e levando-se em consideração a importância do tipo de estabelecimento de ensino freqüentado na constituição de carreiras escolares de sucesso e a complexidade das redes escolares, pode-se dizer que eles e suas famílias fizeram boas escolhas.

Em todos os casos investigados, os estabelecimentos de ensino freqüentados pelos sujeitos, durante toda a educação básica, fazem parte da rede pública de ensino. Uma única exceção ocorreu na educação infantil, pois, conforme mencionado, um dos iteanos pesquisados freqüentou uma pré-escola particular, mas essa escola se localizava em um bairro e não gozava ainda de reputação e notoriedade no campo da educação infantil do lugar onde ele residia.

Os dados quanto ao tipo de estabelecimento de ensino freqüentado pelos iteanos, uma vez que todos cursaram a educação básica em escolas públicas, contrapõem-se à lógica do *círculo virtuoso*, quando os estudantes cursam a educação básica em instituições particulares de prestígio e, posteriormente, ingressam em universidades públicas que ocupam posições favoráveis no campo do ensino superior brasileiro.

Em termos de ensino médio, houve certa diferenciação quanto ao tipo de estabelecimento de ensino freqüentado pelos sujeitos da pesquisa, apesar de, em todos os casos, tratar-se de instituições públicas. Três investigados, João, Antônio e José, freqüentaram a escola pública

federal; os dois irmãos, Felipe e Pedro, cursaram escolas públicas estaduais, e Francisco frequentou uma escola militar durante o ensino médio (Quadro 6).

Quadro 6
Tipo de Escola Frequentada no Ensino Fundamental e Médio e
Tipo de Curso em Nível Médio Concluído

Sujeitos da Pesquisa	Tipo de Escola Frequentada		Tipo de Curso em Nível Médio
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
Felipe	Escola Pública Estadual	Escola Pública Estadual	Profissionalizante
Pedro	Escola Pública Estadual	Escola Pública Estadual	Profissionalizante
João	Escola Pública Estadual	Escola Pública Federal	Profissionalizante
José	Escola Pública Estadual	Escola Pública Federal	Formação Geral
Antônio	Escola Pública Estadual	Escola Pública Federal	Profissionalizante
Francisco	Escola Pública Estadual	Escola Militar	Formação Militar

Esses dados se diferenciam daqueles encontrados entre a maioria dos iteanos, conforme apresentado no Capítulo 2, pois nos anos de 1999, 2001, 2002 e 2003, predomina entre os iteanos a frequência a estabelecimentos de ensino médio privados, o que representa 60,1% do total de iteanos (n = 348).

Ao iniciar o ensino médio, todos os iteanos pesquisados ingressaram em outra escola diferente daquela na qual cursaram o ensino fundamental. Antônio e Francisco, além de mudarem

de escola, deslocaram-se geograficamente para outra cidade, portanto, nesses casos, mais que nos anteriores, viram-se inseridos em um espaço com o qual não tinham familiaridade.

Sobre a escolha do estabelecimento de ensino a ser cursado no nível médio, os iteanos declararam:

Quando retornamos para São Paulo, eu entrei numa escola estadual que era muito boa... Aí eu fiz a oitava série. Depois eu entrei na escola técnica federal. [...] Escolas técnicas federais sempre foram um padrão de excelência. A única alternativa para eu continuar era fazer a escola técnica federal ou algum colégio estadual. [...] A própria escola informava, se envolvia... Eu acho que lá [na escola] tinha pessoas de várias classes sociais, mesmo porque, como era uma escola muito boa... Tinha pessoas que foram estudar no Bandeirantes, que é muito caro... A pessoa era de família muito boa, mas estudava lá junto com os outros... Então você tinha essas informações (João, 2004).

No ginásio eu fui estudar no colégio estadual de um bairro, mas uma excelente escola. O colégio estadual era uma escola realmente modelo de Belo Horizonte, era uma escola muito disputada... Tinha excelentes professores. [...] Depois eu fui para um colégio modelo, o Colégio Integrado [uma das unidades do Centro Pedagógico da UFMG, na época], para cursar os três anos do científico. [...] Quando eu fiz a escolha pelo colégio federal, eu fiz o exame de seleção para duas outras escolas. Eu fiz no IMACO e no COLUNI [Colégio Universitário da Universidade Federal de Viçosa]. [...] Eu fiz uma escolha que eu acho que foi a mão divina que me ajudou na escolha. Sempre respeitaram [a família] minha opinião... Eu me encantei com o Colégio Universitário (José, 2004).

Bom, de novo ninguém alertou. Eu até hoje... Eu me questiono como isso aconteceu... Mas, de alguma forma, eu acredito que eu queria fazer o melhor do que existia. Aí eu prestei vestibulinho para as melhores escolas que existiam, os melhores colégios... Tinha que ser público, nunca existiu a possibilidade de fazer alguma coisa que não fosse público. Não existia colégio que não fosse público na minha mente. Não existia faculdade que não fosse pública, simplesmente não existia. Então era assim: tinha que ser o melhor curso público... Meu pai também achava que eu devia fazer o colégio técnico. Acho que eu fiz para três colégios: um da Fundação Getúlio Vargas, muito bom; o outro era a Escola Técnica Federal, muito conceituada, e outra a Escola Técnica Federal Industrial em São Bernardo, que também era bom. Eu passei nas três. Eu fui para São Bernardo do Campo... Um dos grandes erros de desinformação... Como é que eu... Com 14 anos... Numa escola que era em outra cidade... Eu passei a estudar à noite e trabalhar à tarde (Antônio, 2004).

Quando ainda morava no interior, meu pai me levou para Belo Horizonte para fazer uma prova para um colégio estadual. Passei e comecei a estudar à noite... Aí eu falei para o meu pai que eu não ia continuar porque eu não estava achando o ambiente bom, o pessoal não quer estudar... Eu já tinha essa preocupação com 16 anos. Depois fiquei sabendo do IMACO porque uns amigos de meu irmão conheciam o IMACO e também queriam entrar lá. [...] Trabalhava durante o dia e estudava no IMACO à noite. Fiz o primeiro e o segundo ano... Depois, por influência do coronel com o qual trabalhava como contínuo, decidi fazer a prova para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército, em Campinas (Francisco, 2004).

4.4.3 Escolha do ITA e o vestibular

A escolha do ITA, como instituição na qual os sujeitos da pesquisa desejavam cursar a educação superior, deu-se quando o Instituto foi “descoberto” por eles.

Essa *descoberta* do ITA ocorreu de formas variadas para os iteanos entrevistados. Alguns tomaram conhecimento da existência da instituição por meio de exercícios de Matemática aos quais eram apresentados nos livros didáticos do ensino médio, considerados os mais difíceis, inclusive pelos professores; outros, por intermédio das escolas de ensino médio, interessadas em circular informações sobre os melhores cursos e escolas e as estratégias de preparação para os vestibulares; e um dos iteanos, a partir de informações prestadas por amigo, detentor de dados relativamente precisos sobre os diversos tipos de apoio oferecidos no ITA.

A autonomia que os iteanos investigados desenvolveram ao longo de suas carreiras escolares e a necessidade de fazer escolhas durante o percurso parecem tê-los qualificado para realizarem as melhores escolhas.

Os dados empíricos indicam que, dentre os critérios utilizados pelos iteanos para a escolha do ITA, encontra-se, além das características educativas e pedagógicas do Instituto e a posição privilegiada dos egressos no mercado de trabalho, o fato de que nessa instituição são oferecidos

alojamento e alimentação a um custo muito reduzido e não há gasto com transporte, portanto, trata-se de uma instituição na qual é possível graduar-se sem gerar despesas elevadas.

Dentre os sujeitos entrevistados, quatro foram selecionados na primeira apresentação ao vestibular do ITA e dois se apresentaram duas vezes, tendo sido esse o número máximo de apresentações ao vestibular do ITA até a obtenção da aprovação.

Apenas dois, entre os seis iteanos entrevistados, utilizaram o recurso do cursinho como forma de se preparar para o vestibular do ITA. Os demais estudaram sozinhos ou com um colega, como foi o caso de Francisco.

Porém, independentemente da forma utilizada para essa preparação, a maioria dos iteanos investigados relatou que realizaram pesados esforços para conseguir aprovação nos concursos vestibulares do ITA:

Eu chegava em casa às 11 horas da noite. Minha mãe colocava o prato de comida do meu lado e o livro aqui na minha frente. O livro e o prato assim... Eu não olhava direito para o prato. Ia mastigando e estava lendo. Dormia uma hora da manhã (Felipe, 2004).

Minha mãe fazia festa de aniversário da minha irmã... A gente morava num sobrado... Eu não tinha tempo de descer para a festa porque eu estava estudando (Antônio, 2004).

Quase todos os iteanos investigados apresentaram-se, concomitantemente, para outro vestibular além do ITA. Houve apenas uma exceção. Nesse caso, o sujeito da pesquisa havia se inscrito para outros vestibulares; entretanto, ao concluir as provas de seleção do ITA, constatou que seus resultados eram positivos e desistiu de se apresentar para os demais vestibulares, uma vez que sua primeira opção era ingressar no ITA.

O conjunto das demais instituições para as quais os iteanos se inscreveram e que consistiam na segunda opção em termos de escolha do estabelecimento de ensino para cursar a

educação superior é constituído de universidades públicas que também gozam, como o ITA, de elevado prestígio no campo do ensino superior brasileiro: USP, UFMG, PUC-Minas e UNFEI. Eles obtiveram aprovação em todos os casos, mesmo aqueles que não foram aprovados na primeira apresentação ao ITA. Nesses dois casos, Pedro e Antônio iniciaram seus cursos nas universidades para as quais tinham sido aprovados (USP e UFMG), mas trancaram matrícula após seis meses de curso para se dedicarem, novamente, à preparação para o vestibular do ITA.

Nenhum dos iteanos pesquisados se apresentou para a seleção em instituições que não ocupavam o pólo positivo no campo do ensino superior, ou seja, aquelas que tinham menor prestígio e reputação, indicando que esses sujeitos podiam fazer suas escolhas escolares de acordo com seus desejos, o que, de modo geral, é reservado a uma elite escolar.

Dentre os sujeitos pesquisados, três utilizaram a *estratégia de treineiro*¹³⁵, quando cursavam o ensino médio, apresentando-se para vestibulares de cursos altamente seletivos em universidades públicas de prestígio e obtiveram aprovação. A *estratégia de treineiro* é mais comumente utilizada por famílias socialmente favorecidas, pois consiste na antecipação à ação e aos ritmos escolares, o que, de modo geral, exige a posse de um capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino e a elaboração de projetos de escolarização para os filhos pelas famílias.

Porém, no caso dos sujeitos desta pesquisa, foram eles próprios que decidiram fazer o vestibular antes de concluir o ensino médio. Os relatos parecem indicar que a razão principal que os levou a isso foi o interesse de avaliarem seus conhecimentos, ou seja, colocarem-se à prova.

¹³⁵ A *estratégia do treineiro* consiste no aluno se expor ao exame vestibular antes mesmo da conclusão do ensino médio. A utilização dessa estratégia tem como objetivo dar um balanço dos conhecimentos que os estudantes possuem, avaliar seu desempenho e conhecer os procedimentos das provas (NOGUEIRA, 2000).

É preciso acrescentar que todos os iteanos entrevistados participaram de processos de seleção para ingresso nas escolas de ensino médio, mesmo no caso de Francisco, que ingressou em uma instituição pública municipal, o IMACO, e de Felipe e Pedro, que ingressaram em uma instituição pública estadual. Essa experiência parece ter se constituído em mais uma das razões que levaram os sujeitos da pesquisa a utilizarem a *estratégia de treineiro*.

O momento da aprovação no vestibular do ITA foi vivido com intensidade pela família – mais um indício sobre o valor da escola para a família e a centralidade que o processo de escolarização ocupava na família. Alguns relatos dos iteanos investigados sobre esse momento foram:

Quando eu passei, eles [os pais] levaram uma batida na cabeça. Quando eu passei, eles [os pais] já sabiam o que era o ITA. Pelo menos já sabiam... Eles ficaram realmente realizados. Perceberam que as coisas estavam mudando. Agora eles já não eram mais pais de filhos inteligentes, eles eram pais de alunos do ITA. Já mudava, era diferente. Em todo lugar falavam: “– Seus filhos estudam no ITA?” Era algo especial (Felipe, 2004).

Ele [o pai] perdeu a fala, não conseguiu falar nada ao telefone quando eu avisei que tinha passado no ITA (João, 2004).

Foi uma vitória, porque minha família, apesar de não ter conhecimento, principalmente meus pais... Eles sabiam, pelos comentários, que passar no ITA era uma referência... Então, uma cidade do interior... Você chegava... Eu comprava todas as camisetas do ITA... Escrito ITA, ITA, ITA ... Num boné... Quando eu passei em Itajubá... No boné estava escrito Itajubá. Eu pintei o ‘jubá’ e deixei o ITA (Francisco, 2004).

4.4.4 Concomitância estudo-trabalho

Dentre os seis casos investigados nesta pesquisa, quatro iteanos conciliaram estudo e trabalho durante suas trajetórias escolares. João e José foram os iteanos que puderam chegar ao ITA sem ingressar no mercado de trabalho e apenas João conseguiu manter-se afastado do trabalho até a conclusão de seu curso. José, durante a graduação, tornou-se professor de cursinho.

Os casos extremos de conciliação de estudo e trabalho são representados por Felipe e Pedro, que começaram a trabalhar com 8 e 7 anos de idade, respectivamente, portanto, quando ainda cursavam as séries iniciais do ensino fundamental. Nessa idade, eles ajudavam o pai. Dadas as condições familiares, desde então, prevaleceu em suas vidas a concomitância estudo-trabalho, até mesmo quando cursaram o ITA. Quando eles freqüentavam as séries finais do ensino fundamental, deixaram as atividades que vinham desenvolvendo com seu pai (na época, venda de apostas de “jogo do bicho”) e se tornaram professores de aulas particulares. Houve um período em que Felipe trabalhou em uma indústria automobilística como estagiário, e Pedro, como menor aprendiz em um banco, o que os obrigou a cursar parte da educação básica no horário noturno. Depois de algum tempo, Felipe e Pedro reassumiram como professores de aulas particulares, pois, em função da flexibilidade de tempo que tal atividade possibilitava, eles puderam se dedicar mais aos estudos. A atuação de Felipe e Pedro como professores de aulas particulares se constituiu na atividade remunerada que eles desenvolveram por mais tempo, a qual parece ter-lhes favorecido na preparação para o ingresso no ITA. Quando eles ingressaram no ITA, retomaram suas funções como professores e, durante toda a graduação, exerceram atividades remuneradas.

Francisco, filho de pequeno proprietário rural, ajudava o pai desde muito cedo nos afazeres rurais, mas essa atividade não era regular, pois se priorizava a realização das atividades escolares. No entanto, a partir de 16 anos de idade, quando Francisco se mudou para Belo Horizonte, ele passou a trabalhar com uma carga horária de oito horas diárias, desempenhando atividades de serviços gerais. Em função desse trabalho, ele ingressou no ensino médio no turno noturno. Ao ingressar na EsPCEX, em Campinas, ele pôde se dedicar exclusivamente aos estudos, pois a escola oferecia todas as condições para isso, o que se manteve quando Francisco ingressou no ITA, ou seja, ele não exerceu atividades remuneradas durante a graduação.

Antônio, aos 14 anos de idade, ingressou no ensino médio e começou a trabalhar como menor aprendiz em um banco. Ele alega duas razões para ter ingressado no mercado de trabalho com essa idade. Primeiro, porque seu pai e seu irmão mais velho tinham começado a trabalhar com 14 anos, o que fazia com que esta fosse a idade com a qual ele também deveria iniciar sua vida profissional. Outra razão era o fato de que o pai, nessa época, estava sem emprego e, apesar de as inúmeras atividades que ele desempenhava para assegurar o sustento familiar, a condição temporária de desempregado causava certa instabilidade à família. Embora tenha conciliado estudo e trabalho durante o ensino médio, no ITA Antônio não desempenhou atividades remuneradas.

No entanto, José, que concluiu a educação básica sem que tenha sido necessário ingressar no mercado de trabalho, quando iniciou seu curso no ITA tornou-se professor de cursinho preparatório para o vestibular. Primeiro, atuou no cursinho do CASD; posteriormente, em um cursinho particular que o remunerava muito bem.

Dentre os relatos dos iteanos que aliaram estudo e trabalho durante a educação básica, não foi mencionada contradição em relação a essa conciliação. Alguns deles consideram que foram as exigências de autonomia, disciplina e dedicação ao trabalho, próprias da inserção no mercado de trabalho, que lhes permitiu desenvolver habilidades que foram rentáveis no universo escolar.

Merecem destaque alguns significados que a inserção no mercado de trabalho teve para os iteanos e o fato de que isso permitiu a abertura do campo dos possíveis.

Francisco, por exemplo, conheceu no trabalho um coronel que se tornou um *personagem tutelar* (GRIGNON, 1991) na sua carreira escolar, colaborando para as escolhas no itinerário escolar.

Antônio permaneceu no trabalho poupando seus rendimentos para custear, por um período de seis meses, um cursinho preparatório e equipar-se financeiramente para permanecer esse período sem trabalhar.

Felipe e Pedro consideram que o trabalho os tornou autônomos, disciplinados e responsáveis, portanto, em condições de encaminharem suas carreiras escolares. Eles destacam também que o tipo de trabalho que desenvolveram majoritariamente, professores de aulas particulares, permitiu-lhes aprimorar seus conhecimentos e circular por espaços sociais de outras camadas sociais, pois iam às casas dos alunos e eram convidados para frequentar determinados eventos sociais, o que, segundo eles, colaborou para qualificá-los em relação às suas aspirações educacionais, ao esforço e perseverança necessários para superação das condições de classe.

Os iteanos, durante o tempo que conciliaram estudo e trabalho na educação básica, estudaram no turno noturno, o que, de modo geral, reduz as chances de alcançar o ensino superior, principalmente nos cursos e instituições que gozam de maior prestígio. De acordo com

Nogueira (2000:144), “estudar à noite representa uma séria desvantagem na corrida dos títulos escolares”. Porém, no caso dos sujeitos investigados, o turno no qual estudaram não os impediu de chegar ao ITA.

As histórias escolares dos iteanos investigados são marcadas não só por um excelente desempenho escolar desde as séries iniciais do ensino fundamental, mas também por um conjunto de escolhas que podem ser consideradas, pelos resultados que produziram, como boas escolhas.

Essas escolhas, em alguns casos, tiveram uma mediação clara e objetiva das famílias ou de pelo menos um dos pais. Em outros, elas se fizeram a partir das disposições constituídas pelos sujeitos.

Na conjugação entre as disposições dos iteanos e os contextos, encontram-se os fundamentos e as razões *do interesse que eles tiveram em fazer o que fizeram* (BOURDIEU, 1996b:137).

Analisar a singularidade de cada um desses percursos escolares é o objetivo da terceira parte deste trabalho.

TERCEIRA PARTE

RECONSTITUIÇÃO DAS BIOGRAFIAS ESCOLARES DOS ITEANOS:

PERFIS DE CONFIGURAÇÕES SINGULARES

A partir das narrativas dos iteanos¹³⁶ sobre suas histórias escolares e familiares, foram reconstituídas as suas biografias escolares e estruturados os perfis de configurações singulares com o objetivo de colaborar na interpretação e explicação de como esses sujeitos chegaram ao ITA.

Os *traços pertinentes* de análise que serviram de base para a reconstituição das biografias escolares dos iteanos sob a forma de perfis de configurações singulares são: os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos iteanos a uma escolarização longa; as relações entre as histórias escolares da linhagem; a mobilização familiar e individual na constituição dos percursos escolares de excelência e as disposições escolares dos iteanos, os quais são abordados, em cada um dos perfis, em conjunto.

Os perfis de configurações singulares são apresentados, nesta parte da tese, agrupados de acordo com os traços que sobressaíram na reconstituição das biografias dos iteanos.

5 FELIPE E PEDRO: CASOS DE AUTODETERMINAÇÃO E SOLIDARIEDADE ENTRE IRMÃOS

Felipe e Pedro fazem parte de um grupo de três irmãos que se originam de uma família fraca detentora de capital cultural e escolar, cujas condições materiais eram bastante precárias¹³⁷

¹³⁶ Os nomes utilizados são fictícios, para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

¹³⁷ O pai de Felipe e Pedro, a partir da constituição de sua família de procriação, não se vinculou de modo regular ao trabalho assalariado. Portanto, Felipe e Pedro não tiveram acesso, a partir do emprego do pai, a uma garantia mínima em relação ao presente e ao futuro que, conforme Bourdieu (2001b:271), poderia se constituir no suporte dos interesses, expectativas, esperanças e investimentos no presente.

e ingressaram no ITA. Eles romperam com a força do destino, a partir de uma “teimosia obstinada” (BOURDIEU, 2001b:286), ou seja, de uma forma de resistência e autonomia que os fez romper com o “círculo das esperanças e das oportunidades” prováveis e reabrir o espaço dos possíveis, pois as chances de ingresso em escolas de excelência para Felipe, Pedro e André eram bastante reduzidas.

Pedro e Felipe concluíram a graduação no ITA e são sujeitos desta pesquisa. André, apesar de ter ingressado no ITA, interrompeu seu curso no quarto ano. Por isso, apesar de ter sido realizada uma entrevista com ele, sua trajetória não se constitui em um dos casos analisados nesta tese, mas os dados de sua entrevista também foram utilizados no trabalho de análise dos percursos escolares de Felipe e Pedro, já que tais percursos se constituíram em estreita interdependência.

Descrever e analisar sociologicamente como Pedro e Felipe se tornaram iteanos, partindo de condições sociais e culturais que indicariam que esses trajetos seriam pouco prováveis, é o objetivo deste capítulo.

5.1 Felipe ou a “Necessidade Tornada Virtude”

“Eu tinha muita felicidade na escola.”

Felipe é o filho mais velho de uma fratria de quatro irmãos: três homens e uma mulher. Dos três irmãos que ingressaram no ITA, dois concluíram o curso – Felipe e Pedro. André, o mais novo entre os irmãos, interrompeu o curso no início do quarto ano. A irmã de Felipe concluiu o curso de Nutrição em uma instituição privada, a qual não ocupa uma posição de prestígio no campo do ensino superior brasileiro.

Felipe é apenas um ano mais velho que seu irmão Pedro, outro iteano sujeito desta pesquisa. Na época da entrevista, tem 33 anos de idade, reside na cidade de Belo Horizonte e é proprietário, juntamente com esse irmão, de uma escola e um cursinho que preparam estudantes para os vestibulares mais seletivos do país, entre eles o do ITA. Uma das peculiaridades dessa escola é que a maioria de seus professores é de iteanos ou daqueles que ingressaram no ITA e interromperam os estudos. Entre os professores da escola estão, além do próprio Felipe, seus dois irmãos, Pedro e André. Também a irmã de Felipe trabalha na escola, mas em atividades administrativas.

O pai de Felipe estudou até a terceira série do ensino fundamental, portanto, possui um nível de escolaridade inferior ao da mãe, a qual concluiu o ensino fundamental. Felipe não reconhece na história de vida do seu pai, marcada pela precariedade material e pela origem rural, a justificativa para o fato de ele ter avançado tão pouco na carreira escolar. Ele considera que o baixo nível de escolaridade do pai se deve à conjugação de dois fatores: falta de interesse e condição financeira ruim. Para Felipe, foi a falta de interesse ou de gosto pelo estudo e dedicação do pai que mais pesaram para que ele não prosseguisse os estudos.

Ao expressar essa idéia, parece estar subjacente ao discurso de Felipe a crença de que seu pai poderia ter se dedicado mais aos estudos, como ele próprio havia feito, pois, apesar de as condições materiais precárias, conseguiu estudar, à custa de muito esforço, enquanto seu pai não fez o mesmo, o que causou à sua família privação material e sofrimento. Portanto, para Felipe, o destino escolar do pai decorria dos *defeitos pessoais* que o caracterizavam.

A recusa de Felipe ao modo de vida do pai e à sua condição e situação de classe parecem ter colaborado para a constituição de certo ressentimento em relação à sua posição no espaço social e às implicações desse lugar na vida cotidiana e no seu futuro.

O ressentimento de Felipe parece ter se constituído no fundamento, como observado por Bourdieu (1992c:11) em relação às classes médias, da constituição de uma ética ascética, que o levou a realizar sacrifícios e a suportar privações para a ascensão. Portanto, não se tratou de um ressentimento que poderia tê-lo impedido de se esforçar para a conquista de um futuro melhor que o presente, mas de um ressentimento que significou a recusa de um determinado modo de vida e o impulsionou para buscar, por meio do sucesso escolar, a constituição de um outro futuro, diferente daquele destino que sua condição de vida indicava.

Felipe parece ter vivido, como Albert Camus (1999), em um “mundo de pobreza e de luz”, uma luz que se diferencia da luz de Camus, ou seja, o sol da Argélia, mas uma luz constituída pela experiência de solidariedade do irmão Pedro, pelo apoio afetivo e moral da mãe e pela convicção de seu mérito escolar, que clareou e sustentou seu percurso escolar.

A mãe de Felipe nasceu e morou durante algum tempo na cidade de Caeté, interior de Minas Gerais, mas relativamente próxima a Belo Horizonte. Os pais de Felipe se casaram quando sua mãe tinha 21 anos e seu pai, 24 anos de idade. A mãe de Felipe estava grávida quando ocorreu o casamento, o que obrigou o casal a sair da casa dos pais sem uma preparação prévia. A gravidez da mãe, as condições materiais precárias e o deslocamento geográfico, logo após o casamento, parecem ter acarretado o afastamento dos pais de suas famílias de origem. Com isso, os pais de Felipe, ao constituírem um novo grupo familiar, não puderam contar com o apoio da

família extensa, mesmo porque tanto a linhagem paterna, quanto a materna, tinham uma condição de vida bastante precária.

A história escolar da mãe de Felipe, que é interrompida quando ela concluiu o ensino fundamental, não traz a marca de que ela tenha vivido uma rejeição pela escola. A trajetória escolar dela indica que se trata de mais um caso de “frustrada de escola” (TERRAIL, 1990; LAHIRE, 1997), ou seja, ela interrompeu seus estudos, motivada por questões exteriores ao universo escolar, mas gostaria de ter prosseguido a carreira escolar, pois se sentia em condições para isso.

Felipe apresenta a mãe destacando o bom desempenho que ela obteve na escola, durante os anos que permaneceu nela, ou seja, as imagens que ele tem da vida escolar da mãe são muito positivas. Ele declara:

Era uma aluna dedicada, muito boa caligrafia. Era uma pessoa que tinha muita atenção na aula. [...] Ela escreve bem, fala bem, ela lembra de inglês. Para uma pessoa que tem a oitava série. [...] Eu percebo essa característica nela. Seria uma pessoa que teria um futuro estudando, eu acredito...

Em toda a sua narrativa, Felipe destaca, de forma recorrente, a enorme diferença, ou até mesmo oposição, entre as práticas de sua mãe e as de seu pai. A mãe estudou até a oitava série e era uma excelente aluna, enquanto o pai não estudou porque era muito pobre e porque não quis. O pai acordava os filhos às três horas da manhã para trabalhar, pois Felipe e Pedro começaram a trabalhar com oito e sete anos de idade, respectivamente; já a mãe sofria com isso e chorava ao ver o sacrifício dos filhos. O pai pouco mencionava o desempenho escolar dos filhos, enquanto a mãe se orgulhava do brilhantismo dos filhos na escola e divulgava isso com todos aqueles com os quais se relacionava, além de elogiar constantemente seus filhos no ambiente doméstico, o que,

para Felipe, teve um forte peso na constituição de seu percurso escolar, pois ele passou a se perceber a partir do ponto de vista de sua mãe, dentre outros. Trata-se, conforme Bourdieu (2001a:203), dos efeitos do “*fatum* familiar, entendido como o conjunto dos veredictos, positivos ou negativos, endereçados à criança, enunciados performáticos do ser da criança que fazem ser aquilo que enunciam”.

Apesar de as diferenças observadas entre seus pais, Felipe não relata restrições impostas pelo pai em relação à sua carreira escolar, ou seja, o pai não estimulava a carreira escolar dos filhos tanto quanto a mãe, mas também não a impedia.

Felipe, como seu irmão Pedro, viveu na sua infância uma forte privação material¹³⁸. Algumas palavras utilizadas por ele para se referir ao local e às suas condições de moradia, durante sua infância e parte da adolescência, permitem, de imediato, construir uma imagem da privação material vivida por ele nessa época. Tais expressões são: “um barraco”; “perto da favela”; “sem energia elétrica”; “sem televisão ou geladeira”; “poucos móveis”; “um quilômetro morro acima”; “numa rua sem calçamento”.

Tal condição, juntamente com o afastamento do pai em relação ao sustento familiar e o lugar ocupado por Felipe na fratria, pois ele era o primogênito, exigiu que ele assumisse responsabilidades no âmbito familiar e passasse a se preocupar com o sustento familiar, quando ainda era muito jovem. Nos relatos de Felipe, observa-se que esse fardo moral só foi possível suportar porque ele assumiu essas responsabilidades junto com o irmão Pedro, o que colaborou para a constituição de um forte laço de solidariedade entre eles.

¹³⁸ Os irmãos mais novos de Felipe puderam contar com o apoio dos dois irmãos mais velhos e, portanto, tiveram uma condição de vida um pouco melhor.

Apoiado pela solidariedade do irmão e pela mãe e ocupando um lugar na configuração familiar que exigia que ele assumisse responsabilidades, fosse disciplinado e autônomo, Felipe se mobilizou na constituição de seu percurso escolar.

5.1.1 Carreira escolar de Felipe

Desde o início da narrativa sobre seu percurso escolar, Felipe cita, com muita frequência, o irmão Pedro e a mãe, os quais, segundo ele, tiveram grande importância na constituição de seu percurso escolar.

Em relação a Pedro, Felipe expressa um sentimento profundo de vivência de experiências comuns e solidariedade. Em função disso, a história de vida e escolar de Felipe é sempre contada em associação à história do irmão Pedro. Ele utiliza a expressão “a gente” ao falar de si, porque na maioria das vezes está se referindo a ele próprio e ao irmão. Eles acordavam juntos, trabalhavam, brincavam, conversavam, estudavam, agiam juntos e de forma semelhante.

Assim, a carreira escolar de Felipe traz a marca de sua intensa mobilização, do seu brilhantismo escolar, da solidariedade do seu irmão e do apoio da mãe.

Felipe parece ter rompido, no início de sua trajetória escolar, com a lógica da “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998c), ou seja, com a lógica que tenderia a fazer com que suas aspirações e condutas no universo escolar correspondessem àquilo que comumente se observa nos grupos com condições objetivas de vida semelhantes às suas. Assim, ele foi, aos poucos, ajustando suas ações para fazer advir um futuro que estava “em potência no presente” (BOURDIEU, 1998b), ainda que estivesse submetido a condições objetivas de vida bastante precárias, alterando as características do que seria provável para ele em termos de destino escolar.

A imersão de Felipe no ‘por vir’ parece se relacionar à sua negação do presente e exigiu dele *interesse*¹³⁹ (BOURDIEU, 2001b:261) pelo jogo social. A *illusio*, ou seja, o *interesse*, mobilizou-o a “fazer o tempo”, a agir na configuração do presente mobilizado pelas determinações do seu ‘por vir’, antecipando e perseverando na construção de um futuro que superasse seu presente.

O êxito escolar de Felipe foi o que desde as séries iniciais do ensino fundamental lhe permitiu perceber as chances, ter interesse pelo jogo escolar e o induziu a organizar suas práticas presentes em função de um ‘por vir’, o qual estava inscrito no presente porque “ele tinha futuro”. Assim, os êxitos escolares parciais funcionaram “como um estímulo reativante que redobra a propensão a investir na escola e reforça o efeito de consagração exercido pela sanção escolar” (BOURDIEU, 1998b:111).

Ferrand et al. (1999) destacaram em sua pesquisa, apresentada no Capítulo 3, a importância dos êxitos parciais na constituição das carreiras de excelência dos sujeitos que pesquisaram, pois esses êxitos parciais se transformaram em elementos viabilizadores de um sucesso escolar que estava por vir e colaboraram para a constituição do *habitus* “resistente”, propício ao enfrentamento das dificuldades escolares advindas da condição de não ter herdado capitais e para fazer com que os estudantes das escolas de excelência se mantivessem dispostos, durante um longo tempo, à dedicação aos estudos.

Vianna (1998) também destacou a importância dos êxitos parciais na constituição das carreiras escolares longas por ela estudadas, pois na ausência de um projeto escolar de longo prazo, foram formulados planos parciais, a partir desses êxitos, também parciais. Portanto, os

¹³⁹ Interesse entendido enquanto investimento, aquilo que leva alguém em investir em um jogo e em seu futuro. (BOURDIEU, 2001c).

êxitos parciais funcionaram como estimuladores contínuos de investimentos e mobilizações para o prosseguimento dos estudos e colaboraram na constituição de sentidos e disposições, que engendraram práticas favoráveis à longevidade escolar.

O êxito escolar de Felipe, condição necessária para seu êxito social, reforçava ao mesmo tempo em que era decorrente de sua propensão a investir no trabalho escolar, reduzindo o espaço das incertezas quanto ao futuro, uma vez que havia concordância entre as antecipações de Felipe e suas realizações.

As relações entre as condições objetivas de vida de Felipe, suas experiências de sucesso na escola, a percepção das implicações desse sucesso escolar do ponto de vista social, a forma como ele lidava com sua condição social de origem, a relação que ele estabeleceu com o percurso escolar da mãe, o qual indicava um sentido ascendente em relação à geração precedente, parecem ter colaborado para que Felipe percebesse as oportunidades e ajustasse suas esperanças em relação a elas.

Assim, apesar de a precariedade das condições materiais, ele, desde muito cedo, interessou-se pelo jogo escolar e suas disposições e práticas de investimento no futuro foram, continuamente, ganhando mais regularidade. Conforme Bourdieu (1998b:104), “a trajetória ascendente tende a se prolongar e se realizar: espécie de *nisus perseverandi* em que o trajeto passado se conserva sob a forma de uma disposição frente ao futuro”. Para Felipe, restaria algo mais a fazer, a não ser se dedicar fortemente aos estudos?

Ele foi obrigado a trabalhar ainda criança, a partir de oito anos de idade, para colaborar com o sustento familiar. Enquanto ele se engajava no trabalho, junto com seu irmão, via seu pai, vítima do alcoolismo, cada dia mais se distanciar dos compromissos com a garantia do sustento

familiar. Parece que restava a Felipe transformar sua “necessidade em virtude” (BOURDIEU, 1992c:11), extraindo de si mesmo os meios para sobreviver em um contexto de privações; trabalhando (na feira¹⁴⁰ e na escola) para mudar suas condições de vida e as de sua família, ou seja, em direção a um futuro diferente do presente.

A imersão de Felipe no ‘por vir’ deu origem a experiências subjetivas que oscilavam entre esperas, esperanças e temores e lhe impôs muitos sacrifícios e renúncias. O êxito social pensado por ele tinha como objetivo assegurar melhores condições de vida não só para si, mas para toda a sua família, o que fez com que a aspiração a esse êxito coletivo se constituísse em um dos suportes para que ele perseverasse na escola, apesar de as dificuldades enfrentadas.

Outro suporte parece ter sido a presença intensa da sua mãe a seu lado, o que Felipe explica, em sua narrativa, como decorrência da necessidade de ocupá-lo, desde muito cedo, com atividades diversas para evitar que ele estragasse algo ou se machucasse, pois ele era muito agitado.

Outras razões, entretanto, parecem ter colaborado para a forte presença da mãe ao lado de Felipe, dentre elas o fato de que a família de Felipe vivia certo isolamento social, pois eles se afastaram geograficamente da família extensa e não constituíram grupos de relações nos espaços sociais nos quais se inseriram. Ocorreu também que a mãe de Felipe não trabalhava fora, em função de restrições impostas pelo pai, o que reduzia ainda mais a sua rede de relações sociais. A família não podia também ter qualquer forma de lazer devido a suas condições materiais. Tudo isso entrelaçado parece ter contribuído para que a mãe de Felipe dispusesse de tempo para estar a seu lado e de seu irmão Pedro e que os filhos se tornassem companheiros da mãe, frente ao

¹⁴⁰ O primeiro trabalho desenvolvido por Felipe foi a distribuição de bancas alugadas em uma feira que comercializava hortaliças.

isolamento social ao qual ela estava submetida, fazendo com que ela dedicasse todo o tempo e energia disponível aos filhos.

A presença da mãe de Felipe no seu processo de escolarização se deu principalmente nos primeiros anos e consistia no auxílio ao filho na escolha do estabelecimento escolar, no apoio ao desenvolvimento do trabalho escolar, “tomando”¹⁴¹ a matéria e ensinando operações matemáticas por meio de jogos¹⁴². Essa mobilização da mãe foi vista por Felipe como muito importante na constituição de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que ele afirma que não demandava que sua mãe o acompanhasse cotidianamente nos estudos, pois desde muito cedo apresentou bom desempenho e desenvolveu autonomia nos estudos. Sobre o apoio da mãe, Felipe relata:

Eu acho que toda mãe quer ver o filho... Agora tem mãe que não tem condições de sentar com o filho, porque ela sabe tão pouco, que ela não sabe nem como abordar o filho... Minha mãe tinha plenas condições de me passar alguma coisa... Então ela tinha prazer, sabia da importância, mas fez de maneira natural. Então, lá em casa nunca houve discurso com relação à educação. Aconteceu que desde muito cedo a gente foi caminhando para ser bons alunos e minha mãe não chegou a ter que efetivamente... Meio que ter que ficar fazendo correções... Automaticamente a gente já foi...

Perguntado sobre como sua mãe lhe oportunizara a apropriação de conteúdos escolares de forma precoce, Felipe declara:

Ela sentava e ficava recolhendo tampinhas comigo, no meio da rua. Tínhamos tampinhas de 1 a 100 e elas eram com os personagens de Walt Disney, para a gente poder gravar o número com o personagem. Aí ela começou a me ensinar a contar. [...] Ela percebeu que eu tinha muita facilidade e aí ela sempre ficava com algumas brincadeiras pedagógicas que não custassem dinheiro...

¹⁴¹ Uma das formas encontradas por Felipe para estudar individualmente era fazer listas de exercícios, depois entregá-los à mãe e responder oralmente. Sua mãe verificava nos exercícios se estava correto. Esta era a prática de “tomar a matéria”.

¹⁴² Daniel Thin, professor de Sociologia da Educação da Universidade de Lyon 2/França, durante a conferência proferida na Faculdade de Educação da UFF (03 out. 2005) – “Famílias de Camadas Populares e Escolarização: Lógicas em Confronto” – destacou a importância dos jogos que os pais das famílias populares utilizam com seus filhos, que se configuram como uma forma específica de presença na escolarização deles.

O tipo de atividade que a mãe de Felipe desenvolveu com ele na infância não o introduziu precocemente no mundo da leitura, o que, de modo geral, é muito rentável na escola, mas introduziu-o no mundo da Matemática, disciplina muito valorizada no espaço escolar, cujo bom desempenho, de modo geral, é atribuído ao talento pessoal.

Felipe relata que, desde o início de seu processo de escolarização, ele percebia que sua mãe gostava de ver que ele aprendia e se orgulhava muito do desempenho do filho:

Mas a minha mãe é aquela que... Eu tenho vários casos de pessoas que falam que conheceram minha mãe na rua, porque minha mãe automaticamente dá um jeito de falar que é minha mãe, dá um jeito de contar a história toda. Lá em casa ela tem pilhas de provas desde a primeira série, então ela mostrava para as visitas. Isso daí realmente... E de um tamanho assim que valorizava totalmente.

Em seus relatos, é possível observar a importância que Felipe atribuía ao orgulho que sua mãe demonstrava sentir em relação a ele, pois isso lhe permitia não só se fortalecer para o enfrentamento de condições adversas que marcaram sua infância, como lhe dava forças para fazer as renúncias e sacrifícios necessários, de forma durável, para a constituição de um percurso escolar brilhante, uma vez que receberia em troca “provas de reconhecimento, de consideração ou de admiração” (BOURDIEU, 2001a:202), ou seja, o orgulho de sua mãe e o reconhecimento das pessoas da escola.

Esse reconhecimento pode ser considerado como um “móvel de interesse simbólico” (BOURDIEU, 2001a:203) de Felipe, o que parece ter tido grande importância na constituição de seu percurso escolar. É como se ele dissesse, em função de seu forte desejo de reconhecimento: “me ajuda, olha todos os esforços que eu fiz para me sair muito bem...” (TERRAIL, 1990:241).

Assim, o destaque dado por Felipe à satisfação que sentia com as manifestações de orgulho da mãe parece indicar também que ele se sentia impelido a manter sua condição

favorável na escola ou, nos termos de Bourdieu, era como se lhe fosse dito: “torne-se o que você é [...] faça o que você tem de fazer, o que te cabe ou te pertence de fato [...] verdadeiro dever-ser que pode exigir a superação de si (*noblesse oblige*)”, o que colaborava para a constituição das suas disposições de “ser (tendencialmente) à altura de tais potencialidades” (BOURDIEU, 2001b:265).

Felipe sempre gozou também de um bom relacionamento com os professores, decorrente, principalmente, de seu excelente desempenho escolar. Ele se sentia muito bem tratado por seus professores: “Era um aluno que tirava praticamente total em tudo dentro da sala, então existia certo *status*...” Entre eles, Felipe destaca uma professora que parece ter sido uma *personagem tutelar* (GRIGNON, 1991:8), durante o período que cursou as séries finais do ensino fundamental. A importância dessa professora no percurso escolar de Felipe foi relatada da seguinte forma:

Uma das minhas decepções foi um dia que eu voltei lá, para visitá-la. Eu estava maior. E a visitei e não... E eu voltei super assim... Fui vê-la, porque na minha cabeça tinha todo aquele afeto que eu tinha por ela e ela por mim. Mas, aí, um pouquinho depois eu falei assim, como é que as coisas mudam. Quer dizer, ela não me reconheceu. Eu cheguei esperando uma coisa e não encontrei... Então quer dizer, aquele tempo já passou, nossa convivência cessou, então isso acaba trazendo uma quebra. Mas era muito bom ser bem tratado, elogiado.

Felipe correspondia às expectativas dos professores não só em termos de desempenho escolar, mas também aceitando as normas impostas no espaço escolar. Ele vivia com seus professores um “jogo de gratificações mútuas” (BOURDIEU, 1997), quando os professores “esbanjam encorajamentos e cumprimentos”, ao que Felipe respondia com excelentes resultados escolares e um comportamento escolar conforme as normas.

À condição favorável na escola e à relação de reconhecimento mútuo com a sua mãe se contrapunha, na história escolar de Felipe, a necessidade de conciliar estudo e trabalho, desde as séries iniciais do ensino fundamental. Ele começou a “ajudar” seu pai muito cedo, com a idade de oito anos. Na verdade, não se tratava apenas de prestar uma ajuda ao pai, mas sim de realizar uma parte significativa do trabalho, juntamente com o irmão Pedro. Eles se responsabilizavam tanto pela distribuição das bancas em uma feira, como pelo recebimento do aluguel.

Felipe rememora essa etapa de sua vida, descrevendo com detalhes suas experiências, o que parece indicar a intensidade com a qual elas foram vividas:

Daí a um pouquinho a gente começou a ganhar certa força e começamos a carregar as bancas sozinhos. Começou... Virou o seguinte: a gente trabalhava... Meu pai acordava a gente às três horas da manhã. A gente chegava na feira... Ele parava o caminhão... A gente desamarrava, um em cima e outro embaixo, ia descendo, empilhando, depois parava num outro ponto. A gente empilhava mais um tanto e assim o tempo todo. Às cinco horas terminava de descarregar o caminhão. Ia numa banca tomar café. Tomava café, esperando... Eles iam formando a feira... Enquanto isso a gente ia dormir na cabine do caminhão... Brincar... Fazer alguma coisa até a hora de cobrar. Nove horas da manhã eu cobrava, não era nem meu pai. Eu descia, cobrava um por um, juntava o dinheiro e entregava.

As exigências do trabalho, tanto no que se refere às obrigações de executá-lo em si, quanto em função do distanciamento do pai dessa atividade, fizeram com que Felipe e seu irmão Pedro assumissem as responsabilidades e desenvolvessem disposições para agir de maneira autônoma:

A gente foi muito educado para se virar e esse trabalho... Meu pai não fazia nada, ele ficava no bar, tomando a pinga dele e a gente descarregava, a gente cobrava, a gente recolhia as bancas, a gente fazia tudo. Quer dizer, dois empregados assim de altíssimo nível para ele. A gente sempre foi de iniciativa, então eu vejo que desde criança eu tinha iniciativa... e meu irmão.

Felipe refere-se à questão do trabalho na infância de forma ambígua. Ao mesmo tempo em que lhe tirava a condição de ser criança, ele acredita que exercer tais atividades fez com que ele desenvolvesse disposições favoráveis ao seu processo de escolarização, como a autonomia, a responsabilidade, a dedicação, a atenção às demandas dos outros, a conformação com as normas, o desenvolvimento de habilidades à improvisação diante da multiplicidade de contextos e situações nas quais ele se via inserido. Portanto, por um processo que Felipe classifica como “inversão de resultados”, as atitudes do seu pai deram certo com ele, ou seja, as duras necessidades de sua vida e as imposições do pai se tornaram sua virtude.

As exigências do trabalho, o processo de socialização ao qual Felipe esteve submetido e o lugar ocupado por ele na configuração familiar fizeram-no construir uma imagem de si como alguém que toma decisões e resolve os problemas. Porém, ele considera que seu excelente desempenho escolar não se deveu exclusivamente à constituição dessas disposições, mas está relacionado também à posse de um dom natural e às imposições das situações vivenciadas: “Eu acho que tem duas coisas... eu acho que tem uma tendência natural... e unido a uma coisa tipo: ‘se vira aí’”.

A idéia de que Felipe possuía um dom natural era reforçada pela mãe, que divulgava com orgulho a história dos filhos, destacando que eles possuíam “algo mais”. Essa idéia era compartilhada também por outras pessoas da escola. Isso parece ter se constituído também em função de que o excelente desempenho escolar de Felipe era pensado em relação à sua carência material, o que fazia com que somente a referência a um dom natural, diante de toda a falta observada, explicasse tal brilhantismo escolar.

Dessa forma, o excelente desempenho escolar de Felipe era ao mesmo tempo causa e efeito de suas experiências positivas na escola, parecendo ser esta uma das razões para ele se referir à escola e à sua vontade de aprender com um tom de celebração, o que fez desaparecer de seu discurso todas as dificuldades enfrentadas, durante seu percurso escolar, como, por exemplo, a falta de tempo para se dedicar aos estudos e ao lazer:

A gente saía do serviço, eram duas horas da tarde. Corria, tomava um ônibus, ia para casa, tomava um banho, aí a gente ia para a escola. Quando eu chegava da escola, em casa, eram sete horas e trinta minutos, eu jantava e capotava... Acordava no outro dia às três horas da manhã. No sábado e domingo, eram as piores feiras, pois é a hora que toda a população tem mais tempo de sair. Eram as feiras maiores e a gente trabalhava até às cinco horas. Eu chegava correndo aos sábados, cinco horas da tarde... Eu ficava doido para ir para a pelada. Então, eu chegava às cinco da tarde, já chegava em casa, já entrava em casa, já pulava do caminhão ali e já ia para a pelada. Jogava até escurecer... Seis horas da tarde... Para divertir um pouquinho no futebol, que eu sempre gostei...

As escolas freqüentadas por Felipe, durante toda a sua carreira escolar, sem exceção, foram escolas públicas, desde a pré-escola, na qual ele ingressou com seis anos de idade. Ele relata assim suas experiências:

Éramos os melhores da escola... Eram escolas públicas... Nós éramos muito carentes... Chinelo de dedo, calção rasgado... Eu chegava, ganhava o tênis na escola, eu ganhava... Minha mãe... A minha mãe lavava... Eu usava saco de arroz, então ela pegava saco de arroz, cortava, lavava, secava direitinho... Quando ele ficava velho, ela trocava o saco de arroz. Aquilo era minha mochila.

Por se tratar de escolas públicas, cuja população possui características específicas, mais ou menos homogêneas, dado que o pertencimento social não é muito diferenciado, Felipe, ainda que não pudesse usufruir os rendimentos simbólicos que as roupas e enfeites (BOURDIEU, 1992c) proporcionam, conforme relatado, uma vez que a vestimenta é um marcador social que

hierarquiza, associa e dissocia, não relata situações nas quais algum sofrimento individual lhe tivesse sido causado por isso.

Ao mesmo tempo em que Felipe não menciona ter sido classificado socialmente em função de sua indumentária, ele também não destaca o lugar que ocupava na sala de aula devido a seu brilhantismo escolar. Nas descrições de Bourdieu (2005) sobre suas experiências escolares e as relações com seus colegas, pode-se observar que o desempenho escolar também hierarquiza, associa e dissocia os alunos. Segundo Bourdieu (op. cit.:110), ele viveu:

[...] muito próximo de meus colegas de escola primária, filhos de pequenos agricultores, de artesãos ou comerciantes, com os quais tinha quase tudo em comum, exceto o êxito escolar, que me fazia sobressair um tanto, estava apartado deles por uma espécie de barreira invisível, a qual se exprimia de vez em quando por meio de insultos rituais.

Conforme mencionado, Felipe não se referiu em sua narrativa a problemas ou dificuldades com seus colegas em decorrência de seu excelente desempenho escolar ou pelo fato de estar sempre próximo dos professores em função desse mesmo desempenho escolar. Os dados não permitem fazer uma análise do que realmente aconteceu nas relações de Felipe com seus colegas na escola, mas percebe-se, ao longo dos relatos de Felipe, que ele viveu certo isolamento em relação aos colegas da escola, ou seja, ele, durante seu percurso escolar, esteve radicalmente próximo do seu irmão Pedro, mas parece que ambos estiveram “fechados” em relação à ampliação dos seus círculos de amizade.

É preciso destacar ainda que a não-referência de Felipe a sofrimentos causados pelas classificações escolares e relações com colegas na escola tanto pode ter sido uma escolha de silenciamento, como pode estar relacionada ao fato de pertencer a um grupo de indivíduos que escaparam das eliminações ao longo do percurso escolar e se tornaram os primeiros, entre os não-

eliminados, o que pode ter reduzido o sofrimento que as dificuldades enfrentadas no percurso poderiam ter causado, principalmente se comparados àqueles que ficaram para trás (FERRAND et al., 1999). É preciso considerar ainda que a reconstrução de um percurso, pela narrativa feita a partir de um lugar social de prestígio, pode fazer com que o sofrimento e as dificuldades enfrentados ao longo do percurso sejam “suavizados” (GRIGNON, 1991). Pode-se também formular a hipótese de que o desempenho escolar excepcional de Felipe tenha anulado os efeitos da classificação social pela indumentária, ao mesmo tempo em que a precariedade da indumentária tenha eliminado os efeitos da *barreira invisível* (BOURDIEU, 2005) que o desempenho escolar impõe entre os estudantes bem-sucedidos e aqueles que não obtêm bons resultados na escola.

Na narrativa de Felipe, é possível observar indícios de que o lugar distinto ocupado por ele na instituição escolar produzia um sentimento de felicidade e diversão nesse espaço. Perguntado como era “sentir-se bem na escola”, Felipe responde:

O que mais me motivava é que eu percebia que eu sempre entendia as coisas, primeiro e mais que os outros. Normalmente isso acontecia... Então, isso era muito motivador para mim. Então, é aquele negócio assim: se isso que eu fizesse fosse lugar comum, talvez eu não tivesse ficado tão motivado. Se todo mundo fizesse a mesma coisa, talvez eu não tivesse ficado tão motivado. Acho que o fato de perceber essa diferença é que me motivava.

A satisfação de Felipe na escola parece decorrer do reconhecimento pela comunidade escolar de seu brilhantismo e do orgulho que sua mãe expressava sentir em relação à sua condição escolar. Ele, ao reconhecer que os elogios recebidos quando criança, decorrentes de seu excelente desempenho escolar, foram importantes para que mantivesse a dedicação aos estudos por longo tempo, aborda sua “necessidade de respeitabilidade” (GRIGNON, 1991).

Felipe, comparando seu comportamento quando criança ao atual, o qual ele classifica como não dependente de elogios, declara:

Hoje, sou uma pessoa totalmente... Eu não dependo de elogio, eu sou muito assim... A gente fala isso no nosso grupo... Eu não preciso que você fale se o meu serviço está bem feito ou não está bem feito, se eu sou capaz ou não sou... Então, eu não estou nem aí para esse negócio de elogio. Na verdade, eu tenho uma autoconfiança muito grande e eu não ligo para elogio... Mas, talvez, enquanto criança isso tenha... Esses elogios, eles...

Ao brilhantismo escolar¹⁴³ de Felipe acrescentou-se o também excelente desempenho escolar de seu irmão Pedro. Os dois irmãos, durante todo o percurso escolar, freqüentaram a mesma escola e apresentaram alto desempenho escolar, o que colaborava para que lhes fosse atribuído um dom natural, uma herança genética, o que, de modo geral, é mais valorizado na escola se comparado às situações nas quais é visível que a apropriação do conhecimento escolar se fez na própria escola.

Dentre as circunstâncias que proporcionavam felicidade a Felipe na escola, ele destaca a conquista de prêmios, cujos relatos, feitos de forma detalhada, mostram que eles foram vividos com grande intensidade, pois expressavam o reconhecimento coletivo ao seu desempenho. Esses momentos parecem ter se constituído também em eventos fortalecedores das disposições de Felipe a investir no trabalho escolar e perseverar na dedicação aos estudos durante um longo tempo.

As “felicidades na escola” vividas na infância, decorrentes do lugar ocupado nesse universo em função de seu excelente desempenho, ainda que não tenham sido as únicas experiências de *ser feliz* para Felipe, tiveram uma importância fundamental em sua vida e devem ser pensadas em relação à sua condição de vida, pois as privações e sacrifícios que foram

¹⁴³ Por brilhantismo escolar entende-se um desempenho que corresponde, ao longo da trajetória escolar, aos padrões de excelência da instituição escolar.

impostos a ele encontravam sua antítese no mundo escolar, onde ele era reconhecido e seus esforços rendiam lucros simbólicos.

Felipe rememora, com detalhes, experiências de premiação e reconhecimento público na escola e a satisfação que essas experiências lhe proporcionavam, o que demonstra a intensidade com a qual essas experiências foram vividas:

Teve um concurso, um concurso para prefeitinho do bairro. Na verdade, eu não sei bem porque surgiu, mas era um concurso que se disputava nas escolas de primeira a quarta séries, como de quinta a oitava séries. Tinha um representante de cada escola. Esses representantes iam fazer um discurso num parque de diversões. Esse discurso era para eleger, somente com palmas, o prefeitinho do bairro. Ia ser o estudante que reivindicaria melhorias junto à prefeitura para o bairro. Na prática, ninguém nunca me colocou esse tipo de coisa e a única coisa que eu percebi foi o concurso. O fato é que a professora me chamou e falou: “– Felipe, eu fiz o discurso... Assim como a outra escola vai fazer algum e a gente tem que levar um aluno para discursar, então eu estou te escolhendo [eu era da terceira série]. Estou te escolhendo para você ir lá representar a escola”. A outra escola era da sétima série. Nós estávamos disputando a terceira e a sétima série. Eu não esqueço, o menino chamava... “– Você pode ler bastante, a gente treina a postura e tudo ou você pode decorar”. Eram três páginas. Falei assim: “– Mas se o cara falar decorado e eu ler vai ficar feio”. “– Ah! Então é melhor decorar”. Eu decorei. Chegou o dia. Eu fui lá, falei o discurso inteiro, decorado. Tudo com gravatinha borboleta, não sei o quê... E fiz o discurso, sabe... Depois veio o menino... Aí o menino abriu o dele e leu.. Nossa, mas o povo não segurou. Viu ele lendo... Aí ele foi ficando nervoso e gaguejou, terminou de matar o discurso. E eu era da terceira série e isso é uma coisa que vai ao longo da carreira...

A solidariedade entre Felipe e seu irmão Pedro foi, durante todo o percurso escolar, bastante forte. Felipe destaca, nos seus relatos, a importância desse irmão, não só na escola, mas em toda sua vida, em função da convivência, cumplicidade, apoio moral e afetivo entre eles:

Eu sempre fui feliz, mesmo quando eu era jovem, por que... Porque eu trabalhava, mas não achava ruim. Eu gostava do serviço, eu estudava e achava bom e quando eu jogava bola, eu também achava bom. Eu tinha uma família, eu tinha uma amizade muito grande com meus irmãos. Dentro de casa, lá em casa foi um ambiente muito bom em termos de irmãos, sempre foi um ambiente muito saudável. A competição intelectual existia dentro de casa, Então, meus irmãos... Era legal ver que meu irmão era a mesma coisa. A gente falava assim:

“– Rapaz, o que é isso? Você também vai...” Depois, o outro irmão teve muita facilidade também... A minha irmã já não gostava igual. Ela mesma fala... Ela discutiu com minha mãe ontem, falando que ela deveria ter feito com que ela estudasse mais... Mas é que minha mãe não sabe mandar... Minha mãe é o tipo de pessoa que ela não consegue... Ela fazia hora com a cara dela... Então não adianta... Minha irmã... Ela mesma falou: “– Eu fiz hora”.

Ao destacar o comportamento escolar da irmã, Felipe chama a atenção para o fato de que ele e seus irmãos ingressaram no ITA porque “não fizeram hora”, principalmente ele e Pedro. É possível observar indícios, nos relatos de Felipe, que essa condição de “não fazer hora” estava relacionada ao fato de que eles tomaram consciência, precocemente, o que permaneceu durante longo tempo, aliás, continua até hoje, de que eles precisavam da escola, pois a alteração de suas condições de vida dependia do sucesso na e pela escola, o que se constituiu em uma disposição favorável a que eles empreendessem os sacrifícios necessários para atingir esse objetivo.

Perguntado a que ele atribui seu gosto e perseverança em relação aos estudos, Felipe responde: “Achava que o conhecimento me distinguiria”. E, logo a seguir, destaca seu gosto pelo estudo: “Sempre gostei”. Ele acredita também que a necessidade de estar sempre fazendo um uso produtivo de seu tempo o encaminhou para uma grande dedicação aos estudos:

A minha natureza é inquieta, eu não tenho tempo livre, a não ser que eu esteja dormindo. Se eu não estiver dormindo ou vou ver um filme, ou abro um livro de xadrez e boto o tabuleiro na minha frente. Então eu vou fazer alguma coisa, eu não consigo falar que eu estou o dia inteiro deitado no sofá e eu estou mesmo que seja numa varanda, com praia do lado, e eu deitado na rede, aquele vento gostoso... Depois de uma hora eu começo a pirar, eu tenho que fazer alguma coisa e aí essa coisa de fazer e essa vontade de estudar e tudo. Eu sou muito esforçado.

Apesar de Felipe, nesse relato, mencionar a forma como faz uso de seu tempo atualmente, ele “nunca perdeu tempo” ao longo do percurso escolar, sempre se dedicou aos estudos. Uma das

razões que ele apresenta para isso é o fato de achar que o conhecimento o distinguiria socialmente:

Eu sempre quis vencer. Mas eu nunca materializei os bens. Eu nunca pensei assim: “Eu quero ter aquele carro”. Nunca foi assim. Sempre foi: “Eu quero ser uma pessoa bem-sucedida”. Mas eu acho que a primeira coisa que vinha na minha frente não era material, não eram bens materiais, era o *status*. Eu acho que... a primeira coisa... ser alguém... Eu não sabia o que era ser importante... Importante era ter garra... Porque eu não sabia exatamente o que eu seria. Mas, isso é que sempre mexeu com a gente. Eu sempre fui uma pessoa... sempre valorizei muito o ser, então eu queria ser e achava que o resto era consequência. Achava que ter carro, ter... Isso eu teria... Era uma questão de prosseguir...

As experiências de Felipe no espaço escolar, de modo geral, diferenciavam-se fortemente daquelas que comumente se observa entre alunos com propriedades sociais semelhantes às suas. O lugar distinto ocupado por ele no espaço escolar produziu-lhe certezas, um “convencimento” e, portanto, certo conforto para agir no universo escolar:

Eu lembro que eu era muito exibido... Então, quando perguntavam a tabuada, por exemplo, tinha menino que ficava lá na frente, gaguejando. Então eu fazia questão de não esperar a professora terminar de falar. Quando ela falava $- 3 \times 7?$ -, antes que ela terminasse o 7 eu falava 21, essas coisas... Então, quer dizer, eu ficava muito assim não cabendo em mim, o que hoje, com a maturidade, você automaticamente controla. Você sabe que as coisas não são assim e hoje eu não teria o desconto, que eu tive naquela época. Você está aparecendo e ninguém vai falar mal de você, mais velho, não!

Os momentos difíceis vividos por Felipe, durante o seu percurso escolar, provinham de causas externas ao universo escolar. Por exemplo, o deslocamento geográfico da família que acarretou mudança de escola no meio do ano letivo, quando ele cursava a sexta série. O relato da despedida dessa escola expressa tanto o lugar ocupado por ele, nesse contexto, quanto o sofrimento decorrente do afastamento do estabelecimento escolar freqüentado até então:

Na quinta série eu mudei para outra escola, diferente daquela que fiz de primeira à quarta. Depois, no meio da sexta série, tive que me mudar para o bairro da

frente... A gente foi sair da escola... Mas a gente era tão querido na escola... Eu e o meu irmão [Pedro]... Ele foi prefeitinho no outro ano... A gente era tão querido na escola, tão querido, que no dia que a gente estava saindo, houve na hora do intervalo... Todas as professoras da gente e todos os alunos vieram abraçar a gente... No meio do pátio... Para despedir da gente. Não esqueço nunca...

Perguntado sobre as razões que levaram sua família a mudar de bairro, Felipe disse que se tratava de uma decisão do seu pai, mas desprovida de sentido para ele ou de uma razão que viesse a beneficiar o grupo familiar: “Meu pai resolveu mudar de barraco, só isso. Os barracos lá eram de madeira. A maioria que tinha lá era de madeira”. O bairro para o qual ele se mudou ocupava lugar semelhante ao que eles residiam na hierarquia da cidade.

Depois de algum tempo residindo em Vila Velha, no Espírito Santo, a família de Felipe decidiu retornar a Minas Gerais e morar em Betim. Nessa cidade, houve uma preocupação com a escolha do estabelecimento escolar a ser freqüentado por Felipe, o que foi feito por sua mãe com a interveniência dos filhos, os quais já detinham informações suficientes para compreender a importância do tipo de estabelecimento escolar freqüentado na constituição de uma carreira escolar longa.

Assim, apesar de o local de residência ser um dos bairros da periferia de Betim, Felipe relata:

Minha mãe fez questão de colocar numa escola que era pública, mas não a do bairro PTB. Ela procurou uma escola pública lá na Brasiléia, que é o melhor bairro de Betim, que é o Afonso Pena, e nos matriculou na melhor escola pública que tinha... Pediu vaga e arrumou... Ela não queria que a gente estudasse... Queria o melhor para nós... os filhos. A gente então estudava, estudei lá a oitava série...

As iniciativas da mãe para a matrícula dos filhos nessa escola, onde os filhos iriam cursar as séries finais do ensino fundamental, indicam que ela, nessa época, provavelmente, já se encontrava ainda mais mobilizada em relação ao processo de escolarização dos filhos, em função

do excelente desempenho escolar apresentado por eles até então, e que eles próprios já tinham a aspiração de prolongar os estudos.

Quando Felipe concluiu a oitava série, seu desempenho escolar, associado ao seu local de residência, área metropolitana de Belo Horizonte, poderia tê-lo conduzido a se apresentar ao processo seletivo para ingresso no CEFET¹⁴⁴, uma das possibilidades para continuidade de seus estudos. Nessa escola poderia obter uma formação técnica de qualidade e, ao mesmo tempo, qualificar-se melhor para o vestibular. Felipe relatou que tinha conhecimento sobre a qualidade da formação dada no CEFET e que ele era bastante procurado por aqueles que desejavam ingressar em instituições de educação superior muito seletivas. No entanto, Felipe não se apresentou para a seleção do CEFET:

Eu não cheguei a fazer o CEFET, inclusive porque eu achei que eu não passaria e não só por isso. Eu não teria o dinheiro da passagem para ir todo dia ao CEFET. Então eu fiz prova numa escola que era um curso técnico em Processamento de Dados, no Colégio Nossa Senhora do Carmo, em Betim. Era uma escola pública. O curso que tinha a ajuda da Fiat. Então os computadores eram da Fiat, os professores... Então eu sei que fiz Processamento de Dados... Essa área é Exatas.... Pobre combina com curso técnico, então a gente vai fazer um curso técnico.

Não é possível precisar se o que mais pesou para Felipe não se apresentar à seleção do CEFET foi sua condição financeira ou o fato de que ele não tinha convicção de que passaria, mas indica que ele, na época, enfrentava dificuldades para fazer escolhas em sua carreira escolar.

Na seleção para ingresso na escola pública de Betim, Felipe foi aprovado em segundo lugar. Seu detalhamento quanto aos resultados obtidos; a relação dos resultados entre aquele que obteve o primeiro lugar e ele; o número de vagas disponíveis, assim como outras informações

¹⁴⁴ Centro Federal de Educação Tecnológica, localizado em Belo Horizonte. As escolas públicas federais oferecem um ensino de qualidade e, diante da incapacidade do conjunto das escolas públicas em preparar para vestibulares seletivos, constituem-se em uma exceção, conforme Almeida (1998) e Nogueira (2000).

dessa natureza apresentadas por Felipe demonstram que ele tinha uma forte disposição para a competição escolar e se censurava quando seus resultados não eram os melhores:

Errei questões absurdamente fáceis. Algumas eu não sabia e eu percebi que se eu continuasse daquele jeito eu não ia muito longe não, porque eu era muito bom, mas o que eu aprendia era aquém da necessidade. Era absurdo eu tirar 60% em português. Tem que tirar 90 pelo menos.

Ao iniciar o ensino médio, Felipe mantém os excelentes resultados escolares que vinha obtendo até então. Esse desempenho escolar fez com que a direção da escola e a professora de Matemática lhe solicitassem que ajudasse os colegas, ensinando-lhes os conteúdos em aulas de reforço. Tratava-se na verdade de uma solicitação que tinha um caráter de cobrança. Felipe não contribuía para a Caixa Escolar, alegando falta de recursos financeiros, e a direção da escola, ao lhe solicitar tal serviço, caracterizou-o como uma retribuição à escola. Das aulas de reforço para as aulas particulares foi uma passagem rápida. Essas aulas eram ministradas nas residências dos alunos, o que exigia muito esforço físico de Felipe para se deslocar, pois ele não podia receber em sua casa alunos de aulas particulares:

Eu morava no bairro... Não tinha luz dentro de casa, porque a gente não tinha dinheiro para colocar o padrão. Eu estudava à luz de velas, num barracão horrível. Está lá até hoje, chão horrível, os móveis... Sofá antigo listrado, quebrado... Eu pegava um quadro que eu tinha feito na oitava série, um quadro assim... Virava ele no sofá... Aquilo era minha mesa... E eu botava vela mesmo...

A circulação pelos bairros dos alunos proporcionou a Felipe a inserção em novos espaços sociais, o que parece ter colaborado para ampliar suas aspirações sociais e escolares. Ele declara: “Dava aulas na casa dos alunos... Num bairro animado. Andava a pé de um lado para o outro, quando... Era de ônibus”.

Quando Felipe começou a ministrar aulas particulares, cursava o primeiro ano do ensino médio. Até então, ele vinha desempenhando diversas atividades, todas indicadas por seu pai, dentre elas a venda de apostas no ‘jogo do bicho’, para assegurar o sustento familiar. Essa atividade lhe permitiu fazer alguma previsão, dado que até aquele momento os recursos arrecadados eram apenas os necessários para o sustento imediato. Felipe descreve o que foi possível fazer, juntamente com seu irmão Pedro, o qual também passou a ministrar aulas particulares a partir daí:

A gente começou a ganhar um dinheirinho. A gente colocou o padrão de luz... Nessa época, a situação era tão brava que eu subia 1 quilômetro perto de uma outra favela que... Eu morava perto de uma favela... Mas era assim um buraco enorme... Aí tinha uma rua que... E terminava num canto, do lado do buracão e a favela lá de baixo... E bem na frente tinha um buracão... Sem emboço... Lata... Completando a casa do sujeito... Morando 11 pessoas dentro de casa. Uma situação bem mais pobre... E a gente vivendo num ambiente desse... Tentando melhorar... Então, aí a gente foi comprando padrão de luz, compramos uma televisão... Falei com meu irmão, não tem como... Nós temos que mudar para o Centro, não podemos ficar aqui. Quando a gente arrumou um barraco no centro da cidade, alugamos e aí começou... Os alunos vinham na nossa casa e a gente... O tempo nos tornou popular. Como a gente tinha muito aluno, então automaticamente... Eu já estava faturando a cada minuto... Saía um, entrava o outro. Eu tinha 16 anos. Meu irmão com 15 anos de idade. A gente já retomou aí, completamente, o financiamento familiar. A gente começou... Os alunos vinham... A gente começou a ficar muito famoso na cidade. Então, lá em casa era um entra-e-sai todo o dia.

Soa inadequada a utilização da palavra “retomar” para descrever o processo que se desenvolveu a partir daí, para Felipe e Pedro, quanto ao sustento familiar, pois desde quando eles tinham sete e oito anos de idade, respectivamente, eles “ajudavam” o pai. Felipe e Pedro vinham desenvolvendo várias atividades, quase sozinhos, para assegurar o sustento familiar, como os serviços na feira, o trabalho em um pequeno comércio, a venda de apostas no ‘jogo do bicho’ e, finalmente, as aulas particulares. Parece, portanto, mais adequado dizer que, com essa última

atividade, devido aos melhores rendimentos que ela proporcionou, eles puderam realizar pequenos investimentos na aquisição de bens materiais indispensáveis à família, mas que vinham sendo adiados em função de necessidades básicas, como a alimentação.

A nova atividade de Felipe, professor de aula particular, foi muito favorável ao seu desenvolvimento escolar, pois esse tipo de conciliação entre estudo e trabalho colaborava para o aprofundamento da apropriação do conhecimento escolar, melhorando, portanto, ainda mais, seu desempenho escolar. De acordo com Nogueira (2000:145), os pais pertencentes aos meios culturalmente favorecidos que foram investigados, de modo geral, opunham-se à conciliação estudo e trabalho, mas toleraram que seus filhos ministrassem, em tempo parcial, aulas particulares, dado o conteúdo dessas atividades, ou seja, por se tratar de atividades de ordem intelectual, consideraram que elas prolongavam o tempo dedicado ao estudo. Parece que Felipe pôde usufruir o mesmo tipo de vantagem ao se dedicar durante todo o ensino médio a ministrar aulas particulares.

Felipe, quando cursava o terceiro ano do ensino médio, portanto, faltando um ano para concluir seu curso nesse nível de ensino, que era de quatro anos, apresentou-se ao vestibular da UFMG. Entretanto, apesar do desempenho escolar, ele apresenta certa insegurança quanto à sua condição de escolha do curso superior a ser freqüentado:

Eu fiz a UFMG, testando... Passei. Fiz Engenharia Civil, estava com medo de fazer Computação, fiz Civil. Eu queria conhecer a prova da segunda etapa. Passei superbem para a Civil.

A aprovação no vestibular da UFMG propiciou elevação da confiança em si mesmo, nos seus resultados escolares e a ajustar suas expectativas escolares. A partir de então, Felipe tomou a decisão de estudar para conseguir ser aprovado no ITA e de realizar os investimentos necessários

para concretização desse projeto: “Falei: ‘vou estudar no ITA, vou estudar no ITA, tentar passar no ITA’”. Questionado sobre como tomou conhecimento da existência do ITA, Felipe relata:

Eu ouvi falar pela primeira vez do ITA, eu estava no segundo ano e resolvi um exercício lá que o cara queria saber quantos números tinha entre... sei lá... tipo 1.000 e 4.000, quantos múltiplos, quantos números que tem que são múltiplos de 3 e de 5. Eu falei para o Pedro que o exercício era legal, né! Pedro era bom professor por sinal... Pedro apontou para o caderno... “Aqui tem...” Ele falou: “ITA... Essa é a faculdade mais difícil da face da Terra”. Aí, toda vez que eu via um exercício, eu já falava: “Vou fazer você!” Ah! Já comecei com aquela coisa e a gente sempre ouve falar e tal...

Felipe descreve em sua narrativa, com detalhes, a estratégia que utilizou para obter informações sobre o vestibular do ITA e para se preparar para as provas:

Terminei o terceiro ano e falei: “Acho que eu vou estudar para o ITA”. Aí eu escrevi... Recebi as coisas... Não tinha internet... Não tinha nada disso naquela época. Eu acho que também eu não tinha acesso, porque não tinha também... Então eu recebi os papéis explicando a matéria. Recebi um folheto, falando as matérias. Parece que as provas eram a maior besteira e na verdade o negócio é muito resumido, o prospecto do ITA. Consegui com um colega provas dos três últimos anos do ITA... Para ver qual era o nível das provas. As questões que vinham nos livros eram as mais fáceis. Aí eu vi que realmente as questões eram difíceis... Eu não tinha gabarito e eu não tinha professor e eu tinha que arrumar livro emprestado, dado. Na hora que eu terminava de resolver a questão da prova sabe quem que me dizia se tava certo? Ninguém. Eu tinha que ficar com a solução que eu arrumei, fosse ela boa ou ruim, sem saber. Você tem que ter iniciativa, tem que ter boa vontade, tem que ter persistência... Eu arrumei uma coleção de Matemática de 10 volumes que era um volume de cada fundamento da Matemática. Tinha muito exercício difícil. A de Física já era uma coleção boa. Eu não sabia nada de Desenho Geométrico. Tive que arrumar livro de Desenho Geométrico, que era uma coisa que eu não aprendi em lugar nenhum. O Inglês... Eu era muito ruim, porque eu sabia o verbo ‘to be’ e o verbo ‘to have’ e todo ano o professor começava com isso de novo.

Ao descrever seu esforço para se preparar para o vestibular do ITA e o modo solitário como esse processo foi vivido, de forma subjacente Felipe se refere àqueles que se preparam em cursinhos ou em escolas de alta qualidade, como é o caso dos alunos da escola em que ele é

proprietário, os quais têm todo o apoio, seja da família, ou da escola e, às vezes, não se dedicam o necessário para obtenção da aprovação.

Apesar de o projeto de Felipe de ingressar no ITA, ele não dispunha de tempo para investir nos estudos. Ele havia ingressado em um estágio em Processamento de Dados na Fiat, para o qual foi selecionado, que lhe ocupava todo o dia. De modo geral, ingressar nesse estágio se constituía em uma grande possibilidade de fazer carreira na Fiat, tornando-se empregado da empresa. Sobre a distribuição de seu tempo, na época, ele declara:

No primeiro semestre, eu não tive muita oportunidade de estudar, porque eu fiz estágio na Fiat. Acordava cedo, pegava um ônibus, trabalhava o dia inteiro, fazia programa lá na Fiat. Só de noite, chegava na escola. Ia para o fundo da sala, ficava estudando, não olhava para frente, ficava estudando, chegava em casa às 23 horas. Estudava ainda até meia-noite e meia, 1 hora da manhã, para acordar no outro dia cedo. Então, eu estudava mais à noite. De dia eu trabalhava na Fiat. Aí no segundo semestre, eu falei: “Gente, se eu quero passar no ITA... Aqui eu tenho uma chance de emprego, mas eu quero passar no ITA”. Então, foi a primeira vez que eu fiz a opção certa. A maioria das pessoas teria ficado com o emprego da Fiat. Eu já não quis o emprego.

Felipe, ao afirmar que considera que esta foi a primeira vez que fez uma “opção certa”, parece estar se referindo mais ao fato de que dessa vez ele foi mais audacioso na sua escolha, pois deixou um estágio remunerado, em que tinha perspectivas de se tornar empregado da Fiat, portanto, assegurando-lhe uma renda estável, para se preparar para um processo seletivo muito concorrido, no qual ele poderia ter êxito ou não.

Perguntado se sua decisão gerou algum tipo de conflito familiar, uma vez que sua família dependia de sua renda para sobrevivência e o investimento nos estudos em nível de educação superior poderia adiar o ingresso de Felipe no mercado de trabalho e o acesso a uma renda estável, ou poderia reduzir sua possibilidade de financiamento das despesas familiares, ele responde:

Eu não me lembro qual foi a última vez que alguém deu opinião na minha vida. Então assim, desde essa época, eu praticamente... eu já não... Eu sou uma pessoa que eu não converso com o pai e com a mãe para resolver as coisas. Eu chego em casa, eu falo: “estou fazendo isso, estou fazendo aquilo, estou fazendo aquilo outro”. Meu pai e minha mãe não sabiam que o ITA existia. Hoje, eles sabem perfeitamente o que é o ITA, sabem o que é, mas vieram saber por causa dos filhos, primeiro não sabiam o que era isso.

A decisão de Felipe de deixar o estágio na Fiat para se preparar para ingresso no ITA foi favorecida pela garantia do apoio de seu irmão Pedro. Apesar de Felipe ter informado que era autônomo em suas decisões, não dependendo do aval de seu pai ou de sua mãe para tomá-las, ele contou com a ajuda do irmão, pois, caso contrário, provavelmente, tal decisão geraria conflitos pessoais e sofrimento. A cumplicidade, a solidariedade e o apoio moral e afetivo entre eles davam, a um e ao outro, garantia de sustentação em suas decisões quanto à carreira escolar e às implicações em relação ao sustento familiar.

Felipe, após ter encerrado seu estágio na Fiat, retomou as aulas particulares no período da tarde. Isso amenizou o impacto que seria causado à sua família se ele não pudesse mais contribuir com o sustento da casa e reduziu as possibilidades de conflitos familiares e/ou cobranças pessoais. Felipe relata: “Eu não me eximi de responsabilidades, continuei dando aulas de tudo, até seis horas da tarde, todo dia. Então eu almoçava e começava a dar aulas. Quando eram seis horas, eu ia para a escola.”

O apoio do irmão Pedro, o fato de que Felipe pôde continuar colaborando com o sustento familiar e a experiência positiva de aprovação no vestibular da UFMG, quando ainda não havia concluído o ensino médio, sustentaram as condutas de Felipe, pois elas tinham como base um “conjunto de seguranças, cauções e garantias” (BOURDIEU, 2001b). Na preparação para o

vestibular do ITA, Felipe contou com a ajuda de sua mãe, uma vez que sua estratégia de estudo reivindicava que alguém lhe tomasse o ponto, após algumas horas de estudo:

Então, eu estudava duas horas de Inglês e duas horas de Desenho Geométrico, todo dia... Sozinho. Depois que eu terminava o Inglês, pedia para minha mãe tomar. Então eu fazia um dever bem grande e mandava-a tomar. Depois, tomava salteado, porque o meu grande problema era o vocabulário. Também tinha questões de gramática, mas o vocabulário era o grande... Eu pegava um livro, uma coisa para ler, simplesmente num parágrafo, eu errava 20 palavras...

A estratégia utilizada por Felipe nessa preparação, quanto aos conteúdos que deveria estudar, foi investir mais tempo nos conteúdos em que ele apresentava bom desempenho e apropriar-se apenas do essencial em relação àqueles conteúdos que não dominava, como Inglês e Literatura. Segundo ele, “o que era pouco produtivo, era demorado demais, eu abria mão e estudava Matemática, Física e Química”.

As dificuldades expressas por Felipe em disciplinas como Inglês e Literatura mostram que toda sua formação se fez exclusivamente na escola. Ele, diante das limitações culturais e econômicas de sua família, não herdou capital cultural e, nas escolas públicas que frequentou, não se observava uma preocupação efetiva com uma formação cultural mais ampla dos alunos.

Felipe se apropriou apenas na escola dos conhecimentos que o levaram à obtenção de bons resultados escolares e os estudos que realizou em casa, individualmente, reforçavam os conteúdos escolares.

A falta de tempo de Felipe persistiu mesmo após ele ter deixado o estágio na Fiat. Assim, ele passou a utilizar também o tempo na escola, durante as aulas do ensino médio, para a preparação para o vestibular do ITA. Enquanto as aulas eram ministradas, Felipe estudava os conteúdos do programa do vestibular, uma forma de enfrentamento da condição de dispor de um

tempo reduzido para dedicação aos estudos. Isso, juntamente com outras práticas de Felipe, mostra a intensidade de sua dedicação ao projeto de ser aprovado no ITA.

As disposições de Felipe à dedicação aos estudos, à autonomia, à competição¹⁴⁵ e à perseverança podem ser observadas em várias etapas de sua trajetória escolar. A gênese dessas disposições parece se encontrar, dentre outras possibilidades, no fato de que ele acredita precisar do título escolar para melhorar suas condições de vida e as de sua família, em relação à qual ele demonstra ter responsabilidades. Segundo Felipe:

O que eu vou fazer da minha vida agora... Agora a prioridade é isso. Vamos fazer isso. Vamos dar o sangue por isso. Por mais que estudar seja repetitivo, às vezes muitas horas... Eu sabia cada vez mais que estava sabendo mais... Que eu estava estudando para a coisa mais difícil que tinha. Então eu sabia que em algum momento eu ia acabar dando certo [...] A perseverança leva as pessoas onde elas querem. Eu hoje tenho noção que a maioria das pessoas pode conseguir a grande maioria das coisas que elas querem. Exige perseverança.

No final daquele semestre de preparação para o vestibular do ITA, Felipe apresentou-se para a seleção dessa Instituição e, também, para o curso de Computação da UFMG. Foi aprovado em ambos, tendo sido classificado em terceiro lugar no vestibular da UFMG.

Perguntado como foi vivido o momento de aprovação no ITA, Felipe refere-se primeiro ao impacto causado à sua família. Segundo ele, seus pais sofreram um impacto ao saber que ele havia passado no ITA:

Quando eu passei, eles [os pais] levaram essa batida na cabeça. Quando eu passei, eles já sabiam o que era o ITA. Pelo menos já sabiam... Aí eles ficaram realmente realizados. E perceberam que as coisas estavam realmente mudando.

¹⁴⁵ A dedicação de Felipe aos esportes, principalmente no ITA, onde essa prática é muito estimulada, parece indicar que sua disposição à competição na escola também se deu em relação aos esportes. Os relatos de Felipe sobre a prática de esportes no ITA, sua colocação no *ranking* daqueles que eram mais bem classificados nas competições, as referências feitas às competições vencidas nos textos que contam as histórias de sua turma parecem indicar que Felipe utilizava essa prática também como uma forma de se integrar ao grupo de iteanos, dadas suas diferenças sociais e culturais que poderiam conduzi-lo a certo isolamento.

Então eles já... Agora eles já não eram pais de filhos inteligentes, eles eram pais de filhos do ITA. Aí já mudava, já era diferente. Todo lugar que falava isso: “seus filhos estudam no ITA”, já era algo especial...

A aprovação de Felipe repercutiu também na escola pública na qual cursou o ensino médio e ele se sentiu fortemente reconhecido na solenidade de entrega dos certificados de conclusão do ensino médio:

A escola formava 500 pessoas... Foi num ginásio... Na hora que foi chamar o meu nome, a diretora falou: “Agora, eu gostaria de chamar o secretário da Educação de Betim para vir dar o diploma para um aluno muito especial que acabou de ser aprovado na UFMG em Computação e no Instituto Tecnológico de Aeronáutica para Engenharia Aeronáutica. Aí veio o secretário e disse que eu era um orgulho para a cidade. Na época, eu fiquei muito feliz... Você via 500 pessoas e nenhuma tinha passado na UFMG, nem que fosse para um curso mais fácil. Quer dizer, eu tinha passado no ITA e na UFMG. Tinha gente que não sabia o que era o ITA, não tinha nem ouvido falar.

A repercussão da aprovação de Felipe no ITA estendeu-se ainda à sua cidade e uma escola privada convidou-o para uma conversa com os alunos do ensino médio, com o objetivo de estimulá-los ao investimento nos estudos para, posteriormente, serem aprovados nos processos seletivos e ingresso na educação superior. Felipe aceitou o convite. Na escola, os alunos foram reunidos em um auditório. Lá, pôde reconhecer vários deles, pois havia dado aulas particulares para alguns. Conversou sobre sua trajetória, os esforços empreendidos, reafirmando a necessidade de se ter objetivo e perseverança para atingi-lo.

O contato de Felipe com pessoas dessa escola privada considerada de boa qualidade rendeu-lhe bolsas de estudos para seus irmãos mais novos: André, que chegou a ingressar no ITA e interrompeu mais tarde seu curso, e sua irmã. A solicitação das bolsas reforça a idéia de que uma forte solidariedade unia os irmãos e que ela teve importância na constituição da carreira escolar dos membros da fratria.

A tentativa de oportunizar aos irmãos o ingresso em uma escola de qualidade indica também que Felipe considerava importante a escolha do estabelecimento escolar a ser freqüentado para a constituição de uma carreira escolar longa. Dentre os critérios que ele demonstra utilizar para realizar essa escolha figuram: a observação da intensidade com a qual o ensino era ministrado, ou seja, a quantidade de conteúdos escolares que eram transmitidos, e o nível de exigências da escola quanto à dedicação dos alunos.

O sentimento de ter acertado o caminho, de ter feito as escolhas certas, na vida e na escola, acompanhou Felipe durante todo o tempo que ele estudou no ITA e permanece atualmente, na condição de egresso do Instituto.

5.1.2 Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de Felipe reconstituída

Do relato de Felipe é possível observar que sua trajetória escolar foi marcada por sua forte mobilização escolar; por um excelente desempenho escolar; pela constituição de disposições favoráveis a uma escolarização longa e de excelência; pelas práticas empreendidas por sua mãe; pela relação que ele estabeleceu com a história escolar de sua mãe, em relação à qual ele sentia admiração, e com a história escolar de seu pai, em relação à qual ele julgava que faltou persistência; pelo sentido que ele atribuiu ao seu processo de escolarização e à escola; pela solidariedade entre ele e seu irmão Pedro e pela inexistência de confrontos importantes entre a socialização familiar e escolar.

A mãe de Felipe, apesar de não ter formulado um projeto de escolarização longa para os filhos, mobilizou-se, buscando o melhor estabelecimento de ensino a ser freqüentado por eles; investindo precocemente na formação deles na área de Matemática; acompanhando-os nos

trabalhos escolares – por exemplo, auxiliando-os a se prepararem para as provas, *tomando a matéria*. Ela também fez injunções à perseverança na escola, manifestando, de modo recorrente, o orgulho e o reconhecimento em relação ao desempenho escolar dos filhos e, ainda, dando-lhes apoio afetivo e moral.

Felipe desejava a mobilidade social via escola e se dedicou intensamente ao trabalho escolar, agindo conforme as normas escolares, o que lhe proporcionava rendimentos adicionais no universo escolar e colaborava na constituição de seu percurso escolar de excelência.

A relação de solidariedade entre Felipe e seu irmão Pedro e o lugar ocupado por Felipe, o primogênito, na configuração familiar frente às condições materiais da família, foram também muito importantes para a constituição das disposições de Felipe favoráveis à sua escolarização longa, principalmente a disposição temporal à antecipação do futuro, a disposição à autonomia e a disposição à perseverança.

Felipe frequentou escolas públicas durante toda a sua formação. O tipo de escola pública frequentada até a conclusão da educação básica parece ter contribuído positivamente para a constituição de seu percurso escolar longo. Essas escolas, na hierarquia do *subcampo*¹⁴⁶ das escolas públicas, parecem ocupar posições dominantes, ao mesmo tempo em que não se constituíram em espaços nos quais Felipe tenderia a se sentir desenraizado em função das diferenças que poderiam existir entre as suas propriedades sociais e aquelas dos demais alunos, em uma etapa da vida na qual isso poderia ter implicações subjetivas.

É preciso considerar também que desde as séries iniciais Felipe apresentou excelentes resultados escolares, o que lhe permitia ocupar posições favoráveis na classificação escolar.

¹⁴⁶ Os campos sociais são universos complexos de relações de interdependência entre subcampos, conforme Bourdieu (1989d:373-375).

Nessas posições, Felipe tinha acesso a informações privilegiadas sobre o universo escolar, como por exemplo, a importância de frequentar escolas de qualidade para aprovação em vestibulares seletivos; o tipo de apropriação de conhecimentos valorizada pela escola, ou seja, a dedicação aos conteúdos que a escola mais valorizava e não outros e a possibilidade de se apresentar aos vestibulares como ‘treineiro’.

O prestígio e a notoriedade de Felipe na escola reforçavam, continuamente, o reconhecimento de suas competências e confirmavam suas disposições favoráveis a um percurso escolar longo, dentre elas suas disposições à competição, pois ele se preocupou de forma duradoura em manter seu lugar distinto na escola, o que implicava ocupar um lugar distinto também na família. Dessa forma, o prestígio e a notoriedade de Felipe e de sua carreira escolar se reafirmavam, dados os resultados positivos parciais que Felipe foi obtendo ao longo de seu percurso escolar que reforçaram sua crença na perseverança e na autodeterminação.

Outro elemento que parece explicar a mobilização de Felipe, ou seja, sua autodeterminação na constituição de seu percurso escolar, foi a felicidade que ele alega ter experimentado na escola, a qual parece se contrapor às privações e sacrifícios aos quais ele era submetido no ambiente exterior ao universo escolar.

A perseverança de Felipe na escola relacionava-se, também, ao fato de que, quando foi possível a ele formular um projeto de sucesso social via escola, ou seja, nos níveis mais avançados de escolarização, precisamente quando cursava as séries finais do ensino médio, esse projeto não era só para si, mas para toda a sua família.

O tipo de conciliação estudo-trabalho feito por Felipe, durante a maior parte do tempo, uma vez que ele atuou como professor de aulas particulares, favoreceu seu processo de

escolarização, pois prolongava as horas de estudo formais na escola, permitindo-lhe, por exemplo, optar pelo ITA.

Apesar de as condições sociais desfavoráveis a partir das quais Felipe constituiu seu percurso escolar e do fato de não ter sido observado um projeto escolar longo, formulado no início do processo de escolarização, diferentemente dos dados obtidos por Vianna (1998), esse percurso não foi marcado pela imprevisibilidade, aleatoriedade e também não se mostrou vulnerável.

O percurso escolar de Felipe até o ingresso no ITA não pode ser explicado por oportunidades imprevisíveis e aleatórias surgidas ao longo do percurso. A circunstância em que uma diretora solicitou a Felipe que ministrasse aulas particulares aos alunos da escola que apresentavam dificuldades poderia ser caracterizada como uma oportunidade surgida no percurso escolar que Felipe soube aproveitar, mas isso não se constitui em elemento explicativo desse percurso.

O nível de exigência escolar de um percurso de excelência não permite que as carreiras se constituam sobre bases pouco sólidas. Felipe esteve disposto a se determinar em todo seu percurso escolar e trabalhou muito para chegar ao ITA.

5.2 Pedro ou o Distanciamento Revelador e a Resistência

“Só o gagá salva. Só o estudo salva.”

Pedro, irmão de Felipe, apenas um ano mais novo, ocupa o segundo lugar na fratria de quatro irmãos. Ele tem na época da entrevista 32 anos de idade. É solteiro e atualmente trabalha como professor, juntamente com Felipe, na escola e no cursinho dos quais ambos são proprietários.

Pedro narra um pouco mais sobre a linhagem paterna de sua família, se comparado a Felipe, mas ainda assim informa que não sabe muito, pois o pai não comentava sobre sua família de origem. Tem, por exemplo, informações de que seu pai se origina de Conselheiro Pena, de que tem seis irmãos e que nenhum deles estudou. Aos 15 anos, o pai de Pedro já era trabalhador rural. Algum tempo depois se mudou para a área urbana, buscando outro tipo de emprego. O avô paterno de Pedro é classificado por ele como muito rude, tendo dificuldades, inclusive, de expressão. Sobre os avós paternos, Pedro declarou:

Ficava calado [o avô paterno] o tempo todo. Quando ia se expressar, se expressava violentamente. A avó paterna também não conseguia se comunicar muito bem, não estudou. Eles passaram muitas dificuldades: eles passaram fome durante muito tempo... Moraram em favela... Tiveram uma vida muito difícil, muito difícil mesmo...

As condições de vida de seu pai, desde a infância, justificam para Pedro o fato de o pai ter interrompido os estudos precocemente, na terceira série do ensino fundamental, o que se diferencia da percepção de Felipe em relação à escolarização do pai.

Mas, ele também, como Felipe, atribui as dificuldades do pai na escola, à precariedade material à qual esteve submetido durante sua infância e às características subjetivas de seu pai, vistas como um defeito pessoal:

Meu pai, apesar de ser uma pessoa muito corajosa, destemida, não tem algumas virtudes, como trabalho exaustivo, corajoso... Mas ele quer ganhar muito dinheiro... Ele não aprendeu a fazer o trabalho com ninguém... Ele aprendeu a trabalhar, ralar, dar a cara a tapa, arriscar, mas sem muita persistência... Então, nunca se estabilizaram [os pais] financeiramente, sempre, sempre foi uma luta muito grande.

A história do ramo materno da família de Pedro é um pouco diferente do ramo paterno. O avô, embora humilde, era empregado assalariado. Trabalhou em uma empresa do ramo de carvão

por 35 anos, dando à família certa estabilidade, o que, provavelmente, colaborou para que a mãe de Pedro concluísse o ensino fundamental.

As dificuldades vividas pela família de Pedro foram mais graves até o momento em que ele e Felipe puderam assumir de forma definitiva o sustento familiar, em função da mobilidade social que conquistaram via escola.

Pedro começou a trabalhar com sete anos de idade, junto com seu irmão Felipe. Apesar de ter iniciado no trabalho muito cedo, ele parece não se ressentir de ter sido submetido a essa atividade quando ainda era uma criança. Pelo contrário, utiliza argumentos para demonstrar que isso trouxe benefícios para sua vida, da mesma forma que a Felipe.

Pedro destaca, entre as vantagens de ter ingressado precocemente no trabalho, a apropriação do conhecimento matemático e o aprendizado da persistência:

A gente tinha que dar o troco, a gente tinha que pesar as mercadorias e ainda tinha o contato com as pessoas, porque a gente tinha que atender as reclamações dos clientes, eles diziam que o tomate estava ruim, o tomate estava caro... pediam para embalar, pediam outra sacolinha... Reclamavam que o peso não estava correto, que o troco não estava correto. Então, relacionar com as pessoas, matemática, persistência e trabalho.

Pedro, ao ser perguntado se se sentia, juntamente com seu irmão, responsável pelo sustento de sua família, respondeu:

Nós entendíamos que o nosso pai cuidava de casa. Porque ele montava a banca, ele comprava a mercadoria! Então, nós éramos empregados! Tudo bem que a gente fazia tudo. A gente vendia e até limpava a banca, porque meu pai não ficava na banca, mas nós não entendíamos assim. Entendíamos que ele estava fazendo as coisas mais importantes, porque ele era uma pessoa mais importante... Aquele que planejava a vida da família. E nós, crianças, tínhamos que cumprir tarefinhas bestas e a gente... Nós entendíamos que o pai era... Ele sonhava para a família... Eu me sentia incluído...

5.2.1 Carreira escolar de Pedro

Da mesma forma que seu irmão Felipe, Pedro conta sua história escolar com muita intensidade, demonstrando que houve uma forte mobilização escolar e subjetiva na constituição de seu percurso, o que vem à tona em sua narrativa.

Em seus relatos, Pedro associa, de forma recorrente, o desenvolvimento de sua carreira escolar com suas experiências de privação material e de trabalho, mostrando que esses aspectos de sua vida estão de tal forma entrelaçados que não é possível dissociá-los.

Outra dissociação impossível de se fazer, para Pedro, ao relatar sua trajetória escolar, da mesma forma que ocorreu com Felipe, é contar sua história sem mencionar a participação do irmão, tal a intensidade das experiências comuns vivenciadas. Pedro também utiliza constantemente o plural para se referir à sua carreira escolar e às suas práticas e escolhas, demonstrando que suas ações se deram em estreita proximidade e solidariedade com seu irmão.

Quando Pedro começa a rememorar seu percurso, ele destaca que já refletiu muito sobre sua trajetória de vida, ou seja, fez tentativas de formular uma compreensão para si mesmo do caminho percorrido e das escolhas feitas, construindo um sentido para sua história. A busca de um entendimento por si só demonstra que Pedro não viveu sua trajetória social de forma impune, ou seja, sem o sofrimento próprio de um trânsfuga de classe. Segundo ele:

Eu tenho isso pronto, pronto, porque eu já pensei demais nessas coisas... Eu diria... que o nosso sucesso... Não tinha como não pensar nisso. Como eu sou hoje um educador e... nós três conseguimos, três irmãos conseguiram entrar no ITA, o que não significa sucesso, mas é uma... improbabilidade... É aí que eu tive que interpretar, olhar para traz e ver o que aconteceu.

Pedro ingressou na escola já na primeira série do ensino fundamental, ou seja, não cursou a pré-escola, como havia ocorrido com seu irmão Felipe, mas também pôde contar com os ensinamentos na área da Matemática da mãe:

Quando eu tinha quatro ou cinco anos, minha mãe ficava ensinando conta pra gente... Passando conta de somar, subtrair, dividir, ensinando a tirar o m.m.c., somar fração... Ler os números 10.732, 10.700... Primeiro meu irmão mais velho e como eu estava vindo atrás, queria também ganhar aquela medalhinha, aquele elogio, me sentir inteligente. Aí ela ensinava para mim também. E eu fui aprendendo. Nós tivemos uma pré-educação, dada pela minha mãe. Entrei no primeiro ano e não no pré-primário e tivemos muita facilidade. Tudo bem que a escola era pública, mas mesmo assim, sempre tivemos muita facilidade... Se fosse numa escola melhor acredito que também...

Os estabelecimentos de ensino frequentados por Pedro eram as mesmas escolas públicas em que seu irmão Felipe estudava, o que sugere que esse último, de certa forma, pavimentou o caminho para Pedro.

Pedro, como Felipe, desde as séries iniciais do ensino fundamental, teve um excelente desempenho escolar. Como estudaram na mesma escola, isso os tornou conhecidos e valorizados no espaço escolar.

O excelente desempenho escolar de Pedro fazia com que ele não tivesse concorrentes na escola, a não ser o seu próprio irmão mais velho, Felipe. A apropriação do conhecimento escolar para ele se dava da seguinte forma:

Nós aprendemos instantaneamente. Tudo que foi ensinado... Foi aprendido instantaneamente. Então, não tinha esse negócio de ficar em casa... Estudando muito para tentar aprender... Não precisava do apoio e se eu tivesse que ler um livro eu entendia o conhecimento que estava no livro. Eu nunca entendi porque as pessoas não entendem o que elas lêem. Se está escrito isso será entendido, é só ler.

A vida escolar de Pedro sempre foi marcada pela escassez de tempo, fruto da conciliação estudo-trabalho. Mas, ainda que seu tempo fosse reduzido, Pedro destaca em seu relato que utilizava o pouco tempo disponível para cumprimento das tarefas escolares, o que indica uma mobilização em relação à escola: “No pouco tempo que nós tínhamos, meia hora, uma hora, nós cumpríamos o dever e íamos para a escola”.

Pedro, ao longo de sua trajetória, parece ter conjugado sua disposição à autonomia com o conformismo em relação ao universo escolar:

Ia para a escola, copiava os deveres, respondia, sentava bem localizado na sala, ficava anotando tudo que a professora falava, porque nós éramos acostumados a prestar atenção no que as pessoas falavam. Nós trabalhávamos, nós tínhamos o compromisso com as pessoas, com resolver problemas... Então, não havia irresponsabilidade na sala. A hora da aula para mim era como a hora de trabalho normal...

A disposição de Pedro em relação à aceitação das normas escolares colaborava para assegurar seu excelente desempenho escolar e lhe rendia o reconhecimento por parte dos professores, o que reforçava ainda mais a disposição de Pedro a submeter-se docilmente às regras escolares.

Perguntado sobre suas experiências escolares nos anos iniciais da escolarização, Pedro, em um relato marcado por certa ambigüidade, responde:

Era uma hora prazerosa, principalmente porque isso era aliado com a minha auto-estima... Então, desde que eu me entendo por estudante, eu sou tachado como o mais inteligente! Claro que se eu tivesse noção do meu atraso na época, da classe social que eu estava e do conhecimento que eu estava aprendendo, o que significava... Isso não me abateria... Mas eu não tinha essa noção, é o que importa. Eu me achava o máximo! E pronto!

Pedro constituiu uma imagem positiva de si que o auxiliou no enfrentamento das dificuldades e classificações advindas da privação material à qual ele estava submetido. Essas

privações eram visíveis na escola, na falta da mochila, no tipo de caderno utilizado e nas características de sua vestimenta. Ao rememorar suas condições materiais nessa época, Pedro, em um discurso muito semelhante ao de Felipe, relatou: “Nós íamos para a escola com uma sacola de arroz... Era nossa pasta, um caderninho pequeno, um lápis e uma borracha e bolinhas de gude, só!”

Foram as experiências escolares positivas de Pedro sustentavam a manutenção de sua dedicação ao trabalho escolar, ou seja, sua autodeterminação à dedicação aos estudos:

Nós chegávamos na escola e nós tínhamos porque estudar... Porque eu achava... Não achava que as pessoas fossem melhores do que eu e eu queria comentar tudo e me achava a pessoa mais inteligente do mundo! Então, eu queria me inserir... Qual assunto?... Aí era isso... Isso... aí recebia elogios.. Eu recolhia os poucos elogios como... Eu era muito acordado, era muito... Muito ouvido... Ouvido aberto... Qualquer elogio ficava para dentro. E eu me lembro das coisas, eu lembro das minhas salas de aula, eu lembro dos meus professores, eu lembro dos colegas, eu lembro tudo! É como se a vida para mim fizesse todo o sentido, assim como se... se eu... não me expressei bem... como se eu usasse todos os meus sentidos... uns mais... talvez para captar, para receber. Então, eu lembro dos colegas, eu lembro das brigas, das vergonhas que passei, da timidez que tinha... E também dos elogios.

Outro relato de Pedro, sobre um episódio vivenciado em sala de aula, também expressa os efeitos positivos que tinham os elogios na constituição de uma imagem positiva de si mesmo, em um contexto de escassez material:

Uma vez, eu estava com 11 anos de idade, e eu estava dormindo... e meu colega, também. A professora brigou com meu colega... O meu colega virou e falou assim: “Mas, acorda o Pedro primeiro... [Estava dormindo na frente da sala] Acorda ele primeiro que eu não estou dormindo!” A professora virou para ele e falou assim: “Ele está dormindo, mas quando ele acordar, ele vai entender tudo! Deixa ele dormindo, descansando e...” Isso foi uma referência à minha inteligência... Quando eu acordei, uns colegas meus contaram... E eu morri de orgulho.

Os elogios que Pedro recebia foram tão reincidentes e fundamentais que um episódio, no qual uma professora não destacou suas qualidades, foi vivido por ele como uma grande decepção:

Tive uma decepção uma vez ... Porque eu era conhecido, reconhecido como o inteligente e eu... Eu recitava os poemas. Era eu quem lia as homenagens nos dias importantes. Uma vez, me deram uma frase para ler e ela estava... Eu tinha que segurar a frase para o público e recitar, mas sem ler... O que ia ler na cartolina... Eu recitaria... Mas eu não consegui. Eu acho que justamente porque era uma frase só eu não valorizei. Eu esqueci. Dei uma olhadinha e li. A professora, quando foi tomar da minha mão... Ela tomou o papel da minha mão com uma rigidez ou com um descaso... não característico. O normal era sempre ganhar um beijo, um elogio... E eu fui acostumado a sempre ganhar elogios... Receber elogios... Aí, naquele dia, eu falhei, eu não recebi elogios...

A reação de Pedro a esse episódio indica que sua dedicação aos estudos era uma resposta às situações que ele vivia e que lhe causavam ressentimento. Ele relata que catalisava a energia gerada pela raiva para a superação de si mesmo: “Então, tudo bem! Agora, vocês vão ver que eu sou muito mais do que isso! Eu nunca mais erro”.

Pedro e seu irmão Felipe dependiam dos materiais que a escola fornecia: “A escola dava ‘quixute’. A escola dava uniforme. Então, isso é um valor imenso. Criança ganhar um calçado, uma coisa maravilhosa. Assim como os livros que o Ministério dá... Tem que continuar, isso incentiva”.

Perguntado por que destaca o calçado, Pedro responde:

Por que eu falo do calçado? Porque eu não tinha condição de comprá-lo... Fazia... É o orgulho. Eu tinha uma coleguinha que andava descalça. E a gente a tachava como “pé rapado”. Pé-rapado... Pé-rapado... Só que hoje eu vejo que ela [a colega] não tinha tanta diferença de mim. Mas a gente não entendia dessa maneira... E também porque o calçado é uma coisa que eu não compraria... Que eu... No máximo, a gente andava de chinelo, de havaiana... Então, a gente comprava um chinelinho e andava de chinelinho. Quando você ganha um “quixute”, você se sente importante! Você tem um calçado fechado! Algo caro. E isso é muito legal! Você se sente prestigiado, você dá amor à escola.

Pedro atribui suas ações à apropriação, em parte, “da arrogância do pai”, pois as características subjetivas do pai e sua transmissão colaboraram para que ele desenvolvesse sua autonomia e um determinado tipo de relação com os outros, marcada por certa auto-suficiência.

Segundo Pedro:

Meu pai trouxe a coragem, trouxe a petulância, assim... Para ele, todo mundo é burro! Tudo é fácil! O presidente não sabe o que fala! Os ricos não sabem o que falam! Meu pai chama todo mundo de idiota! Então, quando eu via aquilo, eu entendia que, de qualquer maneira, o meu pai era um ser inteligentíssimo. Porque ele colocava todo mundo abaixo dele! Então eu era um privilegiado... Com oito, nove, dez anos eu não achava que eu tinha, que eu tivesse uma classe inferior. Mesmo não tendo recursos financeiros, eu não pensava no fato de não ter as coisas...

Mas, também para Pedro, como ocorreu para Felipe, aquilo que foi transmitido pela mãe teve uma importância fundamental na constituição de seu percurso escolar. De acordo com ele:

O único valor que foi passado, foi a minha mãe... Ensinando as coisas para a gente. Foi o único valor passado... Aconteceu que meu pai trouxe uma coisa e minha mãe trouxe outra. Se eles casassem com outras pessoas, não aconteceria. Eu sei que não é de mim, isso eu sei que é da criação. Apesar de que eles não sabem e foi realmente uma fatalidade, uma casualidade... A minha mãe é a pessoa mais amorosa do mundo, principalmente com as crianças... Então, na cabeça da minha mãe, eu sou a pessoa mais inteligente do mundo... Então, como eu não sou carente... Nenhum irmão meu é carente... Extremamente carente. É claro que carentes todos são... Mas não tão carentes... Porque a minha mãe usou todos os segundos da vida dela para dizer que a gente era... Que nós éramos filhos maravilhosos, lindos, bonitos, perfeitos, acima de todos... Isso garantiu a nossa auto-estima! Eu acho que isso é um ponto crucial do ser humano: auto-estima, o que é construído no contexto... O orgulho dela [da mãe] salta aos olhos... Transborda... Então, eu acho que isso me ajudou muito...

Pedro considera que o apoio da mãe e seu desempenho escolar colaboraram para que a percepção de sua condição social e das implicações daí decorrentes se desse tardiamente: “Lá pelos 14 é que eu fui descobrindo o choque social. Tomando um choque social”.

O choque social ao qual Pedro se refere é a descoberta de seu pertencimento social. Nessa idade, ele iniciou seu trabalho como professor de aulas particulares, as quais ocorriam nas casas de seus alunos, cuja condição social era mais elevada que a sua e, algum tempo depois, ele ingressou como menor aprendiz no Banco do Brasil. Essas atividades fizeram com que Pedro circulasse por espaços sociais antes inacessíveis, os quais ele passou a conhecer.

Em contraposição à notoriedade que Pedro tinha na escola, ele vivia certo isolamento social, pois não tinha amigos no local de residência e nem dispunha de tempo para cultivar relações de amizade. Essa situação era compartilhada com seu irmão Felipe, o que parece ter colaborado para fortalecer a solidariedade entre eles, um elemento fundamental para gerir as dificuldades. De acordo com Pedro:

Eu entendi, depois de ter vencido essas barreiras, que o trunfo que nós tínhamos era a alegria, a felicidade... Independente de ser sábado à noite, domingo à noite, de não ter o coleguinha para brincar, de não ter tio, tias e vários primos... A gente era feliz de qualquer maneira... Então, a gente andando pela rua, sujo, 10 horas da noite, sem ter jantado, brincando um com o outro... Nós éramos felizes! Muito felizes! Nós não sabíamos o que era... o que era ficar triste, ficar brigado, o que era fossa... Nós não sabíamos o que era isso... Aí, infelizmente, depois que você vê a vida você descobre...

O sentimento profundo de uma experiência em comum entre Pedro e seu irmão era tal, que:

Pedindo ou não pedindo, sendo solicitado ou não, um [irmão] era apoio para o outro... E acho que eu... Eu não sei... Eu não me enxergo sem ele, assim como eu acho que ele não deve se enxergar... Ele já me falou... Porque... Nós nunca pensamos na falta um do outro... E como nós... No caminho muito, muito difícil... Então, sempre houve a presença, é uma coisa...

A conciliação estudo-trabalho, à qual Pedro se submeteu desde os sete anos de idade, juntamente com seu irmão mais velho, exigiu deles muito esforço físico e foi o apoio afetivo

entre eles que parece ter assegurado a formação de suas disposições temporais à perseverança. Segundo Pedro, “[...] o tempo passou... Eu continuei [continuamos] me esforçando muito no trabalho, na escola. Acordava às três da manhã, carregava muito peso, depois íamos para a escola estudar. Vamos!”

A palavra de ordem – “Vamos!” – dita por Pedro a Felipe e por Felipe a Pedro indica que essa foi a forma que eles encontraram para manter a perseverança, quando por razões diversas o desânimo ou o cansaço físico tomava conta de algum deles.

Porém, apesar de o apoio mútuo entre os irmãos, Pedro demonstra em seus relatos ressentir-se das suas condições de vida na infância, mas sem dirigir esse ressentimento a alguém específico:

Não tive infância! Não sei o que é brincar na rua, horas a fio... Já brinquei, porque criança... Sabe como é... Se você mandar criança para a guerra... A hora do descanso ela vai brincar. Criança brinca... É impossível fazer uma criança não brincar. Mas eu brincava nessas condições. Eu não tive a brincadeira como tempo livre, como ócio mesmo, como as outras crianças têm. Mas eu até entendo um tempo valioso, um ócio necessário, a brincadeira de pique, as brincadeiras... Isso eu não tive... Eu não sei o que isso significa, nunca tive papagaio, nunca tive bicicleta... Nunca existiu... No máximo umas bolinhas de gude, um peãozinho, que eu carregava comigo. Quando eu chegava na feira, o tempo livre no trabalho a gente passava numa via lateral, um terreno plano... Íamos jogar bolinha de gude... Treinava, treinava... Chegava na escola e ganhava de todo mundo. Ganhava um monte de bolinhas...

Quando Pedro terminou a quinta série do ensino fundamental, sua família deslocou-se geograficamente de Vila Velha para Betim, pois seu pai havia encerrado suas atividades naquela cidade, onde os negócios fracassaram. Em Betim, a família de Pedro passou a residir em um bairro de periferia: “Num bairro pobre, e nós moramos no final dele. Num barraco que não tinha nem energia elétrica”.

Em Betim, Pedro continuou conciliando estudo e trabalho, mas passou a se ocupar de uma atividade que indica uma precarização ainda maior do trabalho e das condições da família em relação à situação vivenciada em Vila Velha: ele passa a vender apostas de ‘jogo de bicho’. Pedro relata:

Acordávamos às sete e meia da manhã, pegávamos um ônibus, vínhamos aqui para Belo Horizonte e fazíamos aqui o ‘jogo de bicho’. Subíamos o Maleta... Nos edifícios de Belo Horizonte. Íamos sala por sala. “Vai fazer uma fezinha, aí?” Entregávamos numa banca e ganhávamos 20%. E aí, chegávamos com o dinheiro em casa. Chegávamos com os 20% em casa e íamos estudar em Betim de tarde. Se bem que teve uma época que foi 20% e em outra a gente levava tudo para casa... Não tinha dinheiro para comer direito. Fazia o ‘jogo de bicho’ e levava tudo para casa. Me ensinaram assim e eu não achava ilegal. Quando alguém ganhava num prédio, ao invés de voltar, a gente mudava de prédio. Na minha cabeça isso não era errado, era normal. Bobas eram as pessoas que faziam ‘jogo do bicho’ com meninos de 12 anos.

A solicitação feita por Pedro quanto à forma de distribuição dos recursos arrecadados com seu trabalho demonstra, juntamente com outros fatores, a manutenção da prioridade dada por ele aos estudos:

Eu pedi duas coisas à minha mãe. Eu queria o dinheiro da passagem para ir para o centro de Betim estudar... Nós ficávamos querendo estudar em uma escola melhor. Então, o dinheiro da passagem e da vela... O dinheiro para comprar a vela, para fazer o dever de madrugada...

Pedro relatou que nessa época havia o interesse em estudar na melhor escola e utilizou como critério para selecioná-la, em um espaço até então desconhecido, o fato de a escola ser localizada no Centro, ser a mais bonita e ser o local onde os filhos daqueles que têm mais recursos financeiros estudavam. Pedro considerava que por não se tratar de uma escola de bairro, apesar de ser uma escola pública, a cobrança seria maior.

Apesar de Pedro indicar que era sua mãe que os matriculava na escola e tratava das questões escolares, Pedro e seu irmão faziam indicações de onde desejavam estudar, pois já detinham as informações que lhes possibilitavam a escolha do estabelecimento a ser freqüentado.

Na escola cursada em Betim, Pedro continuou obtendo reconhecimento e bons resultados escolares: Ao falar das escolas que freqüentou, Pedro o faz celebrando-as:

A escola era um lugar do prazer. Então, era uma coisa muito legal. Igual um menino que quer ir ao maior parque de diversão, eu queria ir à melhor escola! Eu quero algo de diversão! É só isso! É como um parque de diversão.

Perguntado sobre quais eram as formas de lazer e entretenimento às quais tinha acesso, além de “ir à escola”, Pedro respondeu que, “nessa época, em casa não tinha televisão, pois não tinha energia. Se bem que tinha geladeira, mas ela ficava desligada”. E continua descrevendo sua residência:

Nessa época, nós tínhamos cama, duas beliches no meu quarto, uma cama de casal e um guarda-roupa... Quebrado, que ficava no quarto da minha mãe. Fogão e geladeira só. Acabou!... Acabou a casa! Só tinha isso!... Passávamos fome às vezes. E quando a gente queria comer alguma coisa urgente, a gente ia comer *ora pro nobis*... Passávamos fome, comia *ora pro nobis* e comia angu e ia pra escola... Mas sempre daquele jeito, tem que cumprir as tarefas da escola, tem que ser o melhor!...

Assim, ainda que Pedro não tenha indicado de forma explícita que não teve acesso a nenhuma forma de lazer, entretenimento ou práticas culturais e que sua vida se resumia unicamente à escola e ao trabalho, o que talvez tenha sido a razão de ele considerar a escola o “lugar mais divertido que ele podia ir”, o relato das condições materiais nas quais ele viveu sua infância indica isso.

Conciliando os estudos com o trabalho de venda de apostas de ‘jogo de bicho’, Pedro, diferentemente de seu irmão mais velho Felipe, ao concluir a sétima série apresentou-se para o

processo de seleção do CEFET, para o curso considerado o mais difícil na época, ou seja, o curso de Eletrônica, a primeira vez que utiliza a *estratégia de treineiro* e foi aprovado.

Mesmo diante do resultado positivo no CEFET quando cursava a sétima série, Pedro não se apresentou novamente à seleção nesse colégio, após concluir o ensino fundamental. Preferiu cursar o ensino médio em Betim, porque esta era a escola na qual seu irmão cursava o ensino médio, prolongando o período no qual ambos estudavam juntos em uma mesma escola e porque estudar no CEFET, que se localizava em Belo Horizonte, implicava despesas com deslocamento.

Pedro, quando iniciava a oitava série, decidiu mudar o turno no qual estudava, ou seja, do noturno para o matutino, pois considerava que nesse último estavam os alunos mais bem-sucedidos escolarmente e que se originavam de uma classe social mais favorecida, a maioria residente no centro de Betim, o que demonstra que Pedro tinha uma disposição à exposição. Perguntado por quais razões decidiu estudar de manhã na última série do ensino fundamental, uma vez que as séries anteriores haviam sido cursadas no turno noturno, Pedro respondeu:

Porque eu queria o desafio de estudar de manhã? Simplesmente porque os médios estudavam de manhã, só isso! E sempre as pessoas falavam que os da turma da manhã eram melhores... Eu precisava correr atrás! Queria estudar de manhã!

Ao iniciar na nova turma, no turno matutino, Pedro se sentiu bem recebido pelos professores, mas não tanto pelos colegas de turma, passando a enfrentar conflitos com eles. Uma das razões apresentadas por Pedro para ter se sentido um pouco rejeitado foi sua fama de “sabetudo” na escola. Outra razão era o fato de que os alunos da manhã eram de uma classe social mais favorecida e ele se sentia discriminado, ou seja, “sua condição social era permanentemente lembrada pelos olhares e falta de receptividade dos colegas” (BOURDIEU, 1997):

Olhavam-me com aquela roupa maltrapilha, então... Eles me discriminavam. Eu me senti discriminado pela primeira vez. Nessa idade é que eu tomei consciência que tinha que estudar, porque eu já estava entendendo que eu ia morrer trabalhando e ganhar uma ninharia, uma miséria a vida inteira e... Eu não me desesperei. Nunca me desesperei justamente porque tinha o estudo! Então, com aquela idade, eu tomei consciência que... Estudo era a saída. Que o estudo era a projeção. Então, não tinha a ansiedade de sair de coisa alguma. Eu não tinha a necessidade de fuga. O estudo me ajudaria no futuro, quando eu fosse profissional. Como eu me sentia um pouco discriminado, extremamente inteligente, me sentia extremamente inteligente e discriminado, adivinha o que eu fiz? Comecei olhar para os alunos e pensar assim: “mortais, todos”. Dentro da sala tinha aquele menino que vinha com a camisa ‘Rato de Praia’, os meninos bonitinhos, de cabelos penteadinhos, cortadinhos, que davam festa de 14, 15 anos. As meninas ficavam todas em cima deles e vinham de *skate* para a escola e, às vezes, o pai deixava vir de carro, mesmo numa escola pública. Para mim, a regra era clara: você não tem uma família estruturada como a deles, então, você não tem camisa ‘Rato de Praia’, você não tem festa, você não tem desenvoltura social! Mas ainda me achava o mais inteligente, tudo que me foi...

Na oitava série, Pedro encerrou seu trabalho de vendedor de apostas de ‘jogo do bicho’ e começou a dar aulas particulares, no mesmo período em que Felipe iniciou essa atividade. Ele relata que não tinha problemas quanto ao tipo de trabalho que iria executar, pois o seu pai determinava que eles “contribuíssem” com o sustento familiar, mas não fazia exigências quanto à forma, ou seja, como os filhos iriam ganhar dinheiro para concretizarem a ajuda.

Além de o fato de o irmão ter ingressado nessa atividade, o que já se constituía, por si só, em uma oportunidade para que Pedro fizesse o mesmo, ele contou também com o apoio de uma professora, a qual conhecia sua condição familiar, por meio de um contato com sua mãe que, na época, trabalhava como empregada doméstica, apesar de os problemas de saúde que apresentava, ou seja, feridas na perna que não cicatrizavam, o que tornava a condição da mãe ainda mais dramática, além de visível. Essa professora considerou que, diante do seu excelente desempenho escolar, Pedro poderia dar aulas particulares e assim colaborar mais com o sustento familiar, poupando um pouco sua mãe.

Pedro considera que a conciliação do estudo com a atividade de professor particular foi “uma grande sacada”, uma forma de “salvação”, pois, uma vez que ele tinha de trabalhar e, ao mesmo tempo, desejava se desenvolver nos estudos, esse tipo de conciliação permitia atingir ambos os objetivos.

O trabalho de professor particular era desenvolvido, como no caso de seu irmão mais velho, na casa dos alunos:

Aula atrás de aula. Em dois, três meses, eu tinha 50 alunos de aula particular. Eu estava com o horário todo cheio. Eu saía da escola, almoçava na casa de uma menina, dava aula para ela, passava na casa do outro, do outro, do outro... Às 10 horas da noite chegava em casa!

Depois de algum tempo ministrando aulas particulares, Pedro ingressou no Banco do Brasil, como menor aprendiz, e lá passou a trabalhar no turno da manhã; à tarde, manteve a atividade de professor de aulas particulares. À noite, freqüentava a escola regular.

À medida que Pedro foi ficando mais conhecido como professor particular e em função de seu trabalho no Banco, passou a experimentar a inserção em novos espaços sociais: “Eu comecei a dar aula para cada vez mais pessoas; quando eu vi, eu estava dando aulas para a filha do comerciante mais rico, para o filho do político, para o filho do empresário...”

Todo o dinheiro arrecadado com suas atividades remuneradas, Pedro disponibilizava para o sustento familiar. Isso o colocava, juntamente com seu irmão Felipe, em um lugar distinto na configuração familiar, ou seja, ambos eram provedores da família. O pai de Pedro mantinha sua condição precária de trabalho, às vezes, envolvido em atividades informais, que lhe rendiam algum recurso financeiro, em outras, sem exercer atividades que gerassem rendimentos. Perguntado como ele se organizava para custear as despesas familiares, Pedro informou:

Levava todo o dinheiro para casa. Tinha uma caixa de sapato lá em casa; chegava, colocava o dinheiro dentro da caixa de sapato... Precisava de pão? Minha irmã, minha mãe, meu pai... Ia lá e pegava o dinheiro... Era uma caixa de dinheiro! Colocava tudo dentro da caixa... Quando eu precisava, às vezes, chegava lá e não tinha dinheiro! O dinheiro ia sumindo. Nunca achei ruim... Nunca liguei para isso.

A utilização da caixa de sapatos parece indicar que essa era uma forma de dissimular o fato de que era Pedro, juntamente com seu irmão Felipe, os responsáveis pelo sustento familiar. A disponibilização dos recursos em um local específico evitava que o pai e a mãe tivessem que solicitar aos filhos o dinheiro necessário para as despesas da casa, ainda que de fato fossem eles que sustentassem a família composta por seis pessoas.

Perguntado novamente se, nessa época, ele se sentia responsável pelo sustento familiar, o que talvez pudesse tê-lo induzido a buscar uma carreira escolar longa para melhorar sua condição social e de sua família, Pedro, inicialmente, repete que não, mas, logo a seguir, retifica sua narrativa, admitindo que tinha a responsabilidade, junto com seu irmão, de sustentar a família, mas considera que isso não o induziu a uma carreira escolar longa, “apenas” lhe possibilitou ser mais autônomo e responsável, o que favoreceu seu desenvolvimento escolar:

No fundo, era isso mesmo. Se a gente não aparecesse com o dinheiro, não ia ter comida, pelo menos por alguns dias. Talvez, o meu pai se mexesse. Minha mãe daria um jeito. Mas as coisas seriam difíceis! Passaríamos fome... Não sinto que foi isso que me projetou. Eu sinto que o que me projetou foi aprender a ser responsável, a dar respostas... Foi aprender a ter horários, a ter que acordar, a ter que sair de casa, a ser lúcido, ser acordado...

Ao se referir a sua lucidez, ao fato de ser acordado e, portanto, de ter uma elevada capacidade de ver, Pedro parece se referir às suas *disposições perceptivas* (BOURDIEU, 1990), as quais parecem ter sido fundamentais para que ele tivesse interesse pelo jogo escolar.

Pedro e Felipe puderam, com os rendimentos que conseguiram obter com o trabalho como professores de aulas particulares e o trabalho no Banco, alugar uma casa, no centro da cidade de Betim, o que permitiu que eles passassem a dar aulas em casa, reduzindo o desgaste e o consumo de tempo que o deslocamento de casa em casa acarretava e viabilizou o aumento dos ganhos financeiros com suas atividades.

Pedro relata a mudança do local de moradia, que parece ter sido marcante, da seguinte forma:

Com 16 anos, consegui alugar uma casa no centro de Betim. Cheguei em casa e avisei para a turma que a gente estava de mudança. Sempre me senti o estrategista da casa, apesar de ser irmão mais novo... Nós [ele e o irmão mais velho] temos uma... Nós temos idéias parecidas, então meus planos são facilmente aceitos.

Ao explicitar o fato de se sentir o estrategista da casa, Pedro chama a atenção para um aspecto importante de sua trajetória, ou seja, o distanciamento que ele conseguiu assumir em relação às dificuldades que enfrentava.

Esse distanciamento parece ter tido um caráter “revelador”, ou seja, permitiu-lhe observar o que acontecia a sua volta e pensar sobre o processo no qual estava envolvido e escolher e formular uma saída para sua situação, ou melhor, “virar a situação de acordo com suas necessidades” (ELIAS, 1998), “mudar a si mesmo várias vezes” (HOGGARD, 1991) e perceber as *lusiones*, interessar-se pelo jogo (BOURDIEU, 2001b). Tudo isso a tempo de se “salvar”, ou seja, precocemente.

Pedro, diante de suas condições de vida, não permaneceu apegado a “esperanças imaginárias ou a milagres que poderiam ocorrer e a ajuda de pessoas invisíveis” (ELIAS, 1998:166). Ele conseguiu se distanciar e, ao mesmo tempo, erguer-se, dirigindo o seu

pensamento para fora de si, para a situação na qual se encontrava e assim encontrar uma saída para um iminente desastre, nesse caso, a reprodução da história familiar. Pedro reconheceu no “processo os elementos que pôde usar para controlar a situação” (ELIAS, 1998) e “salvar-se”.

Essa idéia de distanciamento que revela a saída parece mais adequada para compreender a constituição do percurso escolar de Pedro que a imagem utilizada por Vianna (1998) para ilustrar as dimensões de imprevisibilidade e aleatoriedade dos percursos escolares longos de universitários das camadas populares, ou seja, a imagem de uma embarcação “navegando ao léu”, cujo sentido, no contexto brasileiro, é navegar a esmo, ao acaso.

A imagem de “situação de uma embarcação frágil” (ELIAS, 1994:43-5), mas em processo contínuo de aumento de sua resistência, forjado pelas situações do percurso e por relações que se estabelecem com essas situações, entre elas relações de distanciamento, improvisação e resistência, parece mais adequada para ilustrar o percurso escolar de Pedro.

Retomando a importância conferida por Pedro à mudança de endereço, com sua família, passando a residir em um local melhor que o anterior, parece que, além de ter representado uma conquista material, cuja origem se encontra nas possibilidades abertas pela dedicação à escola, isso se deve ao fato de que ele experimentava, no local onde morava, uma condição de “territorialidade precária”, conforme Haesbaert (2005)¹⁴⁷, ou seja, ele morava em um endereço com o qual ele tinha dificuldades de estabelecer uma referência identitária, o que fazia com que se sentisse confinado e sequer conseguisse estabelecer relações com outros moradores do bairro. Mas, ao mesmo tempo, Pedro circulava pelas casas de seus alunos de aulas particulares e vivia

¹⁴⁷ As noções de *territorialidade precária* e *multiterritorialidade* foram discutidas durante palestra proferida por Rogério Haesbaert no “III Simpósio de Geografia: Caleidoscópio Global: por uma Geografia das Territorialidades Multiculturais”, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, em maio de 2005.

uma experiência de “multiterritorialidade”¹⁴⁸ (HAESBAERT, 2005). Enquanto morava no bairro popular, Pedro *circulava e experimentava duas territorialidades distintas ao mesmo tempo* (HAESBAERT, 2004:344): aquela que correspondia ao seu local de moradia e aquela à qual ele teve acesso em função do fato de que ia à casa de seus alunos para ministrar aulas particulares diariamente.

No estudo desenvolvido por Almeida (2000), foi destacada, entre as razões que levaram estudantes a se submeterem, com boa vontade, a uma elevada exigência escolar, a posição dominada que esses estudantes ocupavam na estrutura da cidade de São Paulo, ou seja, o fato de residirem em um espaço físico subordinado socialmente: a Zona Leste. Os endereços desses estudantes foram utilizados, pelos professores e outras pessoas da escola, para classificá-los socialmente, portanto, especificando “as propriedades ligadas à origem através do lugar de origem” (BOURDIEU, 1989d:113). Segundo essa autora, o interesse dos estudantes em obter o sucesso social, por intermédio do sucesso escolar, relacionava-se à intenção de mudar da Zona Leste, ou seja, uma das razões que levou esses estudantes a dedicarem tempo e energia aos estudos foi o seu endereço subordinado na estrutura da cidade.

Devido às condições da moradia e do local em que Pedro residia, o qual era extremamente precário, ele desejava mudar de casa e de lugar de residência, portanto, constituía-se em um “móvel de interesse” (BOURDIEU, 2005) que o levava a se envolver no jogo escolar, o que se assemelha ao interesse que os estudantes investigados por Almeida (1999) tinham em mudar de endereço.

¹⁴⁸ Pinçon e Pinçon-Charlot (2000:68) tratam a questão da multiterritorialidade ao se referirem aos espaços da burguesia, destacando que essas famílias possuem vários endereços. Nesses casos, não se trata de residências secundárias, mas da ocupação de territórios múltiplos que produzem dupla inserção na sociedade, participam da definição das posições dominantes e se estendem ao estrangeiro.

Para Pedro, a mudança de casa e de bairro significou a primeira conquista que o estudo possibilitou. Sobre essa conquista, ele relata:

A única coisa que nós sabíamos era que nós tínhamos acertado o caminho. Tem que ser pelo estudo! Porque a gente já entendia que estudar fez mudar de casa, que estudar já tinha dado certa ascensão social... Eu tive a sorte de poder, aos 16 anos, sentir, ver claramente, o valor do estudo. Porque eu conheci as pessoas de Betim... Eu já era convidado para as festas.

A vida de Pedro, durante todo seu percurso escolar, resumiu-se, exclusivamente, a seus compromissos com o estudo e com o trabalho:

Não conhecia música nenhuma, não sabia cantar, eu não sabia... Aos 13 anos de idade, eu não sabia colocar LP. Eu estava na casa de um colega e ele falou: “– Troca a música”. Eu fui trocar a música... Eu não sabia... Olhei as faixas... Olhei a agulha... Fui colocando a agulha... Quando eu descobri aquilo, achei uma coisa... O máximo... Eu não sabia!

O afastamento e o desconhecimento de Pedro de determinadas práticas valorizadas pelo seu grupo de relação tornou-se, cada vez mais, causa de sofrimento e ressentimento. À medida que passa a ser convidado para as festas, em decorrência da ampliação de seu grupo de relações por causa de seu trabalho, ele declara que se sentia como um “peixe fora d’água”:

Eu não era inserido socialmente. Estava nas festas, mas me sentia discriminado. Isso dificultava muito a aproximação das meninas, dos amigos. Eu me sentia... diminuído.

O sentimento de exclusão experimentado por Pedro se convertia em energia, ou também em um “móvel de interesse” que o fazia realizar mais investimento nos estudos:

Vou estudar mais... Vocês estão achando que são melhores que eu, não é? Então vou estudar mais! E como eu já tinha resultados... E eles não sabiam... Para mim era tão claro! Agora é estudar.

Um dos episódios narrados por Pedro mostra o sofrimento que ele experimentou em função de seu pertencimento social:

Uma vez, eu entrei numa festa de 15 anos da filha do dono de uma empresa de ônibus que faz de Betim a... Aí a menina... Entrei na festa dela e tinha uma convidada lá que era filha do gerente do Banco. Elas eram amigas. E eu já estava... Eu já tinha conhecido a menina numa festa do Banco. Estava dando em cima dela e queria ficar com ela. Quando eu entrei na festa, a primeira pessoa que me viu foi ela... E falou assim: “– O que é que você está fazendo aqui?” E eu nunca mais esqueci.... Aí eu virei para ela, sorri, e falei assim: “– É, eu fiquei sabendo que tem o aniversário da fulana. Você sabe onde é?” Aí ela viu pela minha ironia... “– Não, não, desculpe... é o jeito da pergunta”. Depois, acabou que eu namorei com ela... nós namoramos dois anos.

A consciência de Pedro em relação ao seu pertencimento social e às implicações do título escolar para sua vida fica ainda mais evidente quando ele compara o tratamento que recebia das pessoas durante o dia, em função da dependência que alguns tinham de seus conhecimentos, e do tratamento que essas mesmas pessoas lhe dedicavam em outros contextos sociais:

Mas é... eu sempre vi desta maneira. Me senti discriminado e achei... sempre achei que... que as pessoas me colocavam para trás. Então, numa festa... todo... o íbope que tinha durante o dia, à tarde... Todo mundo vinha conversar comigo. Em véspera de prova, eu era o rei. Agora, 10 da noite, quando as pessoas estavam todas arrumadas, lindas, maravilhosas, e eu maltrapilho, aí... Não tinha graça conversar comigo. E eu sentia que isso acontecia...

As experiências subjetivas dolorosas pelas quais Pedro passou, marcadas por um sentimento de exclusão social¹⁴⁹, e a forma como ele lidou com essas experiências, juntamente com o apoio afetivo e moral da mãe e, principalmente, do irmão mais velho, constituíram-se, juntamente com outras experiências, no fundamento das disposições de Pedro à resistência.

O interesse de Pedro em ingressar no ITA, da mesma forma que ocorreu com seu irmão mais velho, constituiu-se a partir de exercícios que apareciam nos livros de Matemática ou Física

¹⁴⁹ Exclusão social está sendo pensada conforme Dupas (2000).

do ensino médio e estava relacionado à sua “necessidade de respeitabilidade” (HOGGARD, 1991), de forma semelhante à de seu irmão Felipe:

A gente ia estudar, resolvia todas as questões. Toda vez que a gente tinha dúvidas numa questão, olhava no rodapé da página, batia... Era questão do ITA. Que ITA é esse? Que ITA é esse? Aí a gente foi perguntando e o professor falou: “– É a Faculdade de Engenharia mais difícil do país!” E todo mundo que conhecia falava que era o que havia de mais difícil! Então, falar para a gente que era o mais difícil era pedir para a gente querer ir lá. Então, nós começamos a sonhar. Vislumbrar ir para o ITA. Ir para o ITA era ganhar uma olimpíada. Ir para o ITA para mim era... Acabou... Acabou... Pronto. Já provei tudo que eu tinha para provar para todo mundo! Acho que as pessoas tinham que me pedir licença, entendeu? Todas aquelas pessoas na festa... Para mim, iriam querer conversar comigo... Porque agora eu passei no ITA. Esse era o meu sentimento. Então, estudei, estudei, estudei...

Pedro contou com uma importante ajuda do irmão, que já havia se tornado um iteano, no seu processo de preparação para o vestibular do ITA. Felipe recolheu provas de 20 anos do ITA, todas resolvidas por um cursinho de São Paulo, e que foram disponibilizadas por um colega de curso, e enviou para Pedro. Dessa forma, Pedro iniciou sua preparação para ingresso no ITA, ou seja, estudando sozinho a partir do material enviado pelo irmão.

Porém, a preparação de Pedro, para ingresso no ITA, não foi muito intenso, pois ele não dispunha de tempo, uma vez que o trabalho e o estudo lhe consumiam quase 12 horas por dia.

As dificuldades de Pedro na preparação para o vestibular do ITA acabaram resultando em sua não-aprovação na primeira apresentação ao vestibular do Instituto:

Eu fiquei, bem, assim, arrogante! Bastante arrogante! Eu queria... As pessoas elogiavam o [o irmão]... Elogiavam para mim direto e... automaticamente me elogiavam. Viraram e falavam que eu era o próximo aprovado. Porque meu irmão passou, eu estava aprovado... Então eu fiquei bem arrogante. Já curtindo a vitória, porque eu tinha entendido que o nosso patamar de conhecimento já era... De valor... Então assim... Puxa vida! Brillhante! Continuei estudando, continuei trabalhando... Nunca desmarquei uma aula, nunca desmarquei um serviço, nunca desmarquei uma escola. Continuei com tudo... Mesma coisa. Mas com uma arrogância muito grande. Como se eu estivesse devolvendo à sociedade o mal

que eles tinham... que eles tinham me feito... Aí, quando chegou no final do ano, eu fui fazer a prova e não passei. Fiquei muito triste... muito... muito... triste...

A “arrogância” à qual Pedro se refere – se é que seu sentimento pode ser classificado dessa forma – não decorria apenas do fato de que seu irmão foi aprovado no ITA na sua primeira apresentação, mas também de suas próprias experiências de sucesso. Quando cursava a sétima série, Pedro foi aprovado para o CEFET e quando cursava o terceiro ano do ensino médio foi aprovado no vestibular da UFMG. Sobre essas experiências de sucesso, ele declara:

Então a gente conseguiu passar na UFMG, um ano antes de formar. Então... para a gente... Imagine, eu passando na UFMG e o meu irmão no ITA. Eu tinha mais um ano para estudar e eu já tinha o conhecimento dele... Eu já tinha estudado na frente. Dava aulas para todo mundo... Ele dava aulas também... Então, assim. Eu estava já gozando do meu desempenho. E, realmente, na minha cabeça eu estava pronto para entrar no paraíso... Agora as pessoas iam ter que se curvar... As pessoas teriam que me respeitar muito mais.

Considerando que nessa mesma época Pedro se apresentou também para o vestibular da UFMG, no curso de Engenharia Mecânica, o qual era bastante concorrido, e foi aprovado, foram formuladas as seguintes perguntas a Pedro: Apenas o ITA era o paraíso? Por que era tão importante estudar no ITA? E ele respondeu:

Eu fui para o ITA para ser “foda”. Eu não fui para o ITA para construir avião. Eu fui para o ITA para deixar de ser pobre. Eu fui para o ITA para mostrar às pessoas que sou capaz. E que eu tenho o título melhor do que elas têm. É para isso que eu fui para o ITA. E depois que eu passei por lá eu entendi que a gente tem que eliminar essas, esses sentimentos... Porque eles só nos fazem mal, mas é... Foram instrumentos que foram válidos naquela época.

Como Pedro foi aprovado no vestibular da UFMG, ele chegou a se matricular e freqüentar o curso de Engenharia Mecânica durante seis meses:

Fui para a UFMG. Fiquei um período na UFMG, mas eu estava predisposto a criticar a UFMG... Porque, como eu queria o ITA, aí tudo eu achava ruim.

Achava todo mundo burro. Achava todo mundo... Critiquei todo mundo. E tranquei a matrícula no meio do ano...

Após o trancamento da matrícula, Pedro ficou um semestre em casa, dispondo de um pouco mais de tempo e realizando investimentos mais intensos para tentar a aprovação no ITA. Tais investimentos eram mediados pelo reconhecimento de que ele teria de

[...] matar um leão a cada dia. A gente vai morrer é lutando... E que você nunca ganhou o jogo. Não existe a vitória. Existe simplesmente gostar de estar aqui, gostar de resolver problemas... Aí é que eu fui entendendo isso... Fui virar homem de verdade... Já que antes eu era um homenzinho.

Apesar de atribuir sua reprovação à primeira apresentação ao processo seletivo do ITA ao fato de que ele estava arrogante, convencido de que sua aprovação estaria garantida, o que o impediu de realizar os investimentos necessários para aprovação no ITA, fato é que “quando o meu irmão foi, eu fiquei trabalhando sozinho aqui... E cuidando da família sozinho, por dois anos”, portanto, não gozava de condições que pudessem favorecer minimamente os investimentos nos estudos.

No ano seguinte, Pedro apresentou-se para o vestibular do ITA e foi aprovado. Ele manteve, na graduação, a conciliação estudo-trabalho até a opção, no terceiro ano do curso, pela carreira militar. Pedro destaca em seus relatos que a opção pela carreira militar não se constituiu em uma escolha profissional, mas de uma decisão, diante de um contexto, pois o soldo era um valor significativo que lhe permitia garantir o sustento de sua família e o seu próprio. Após a conclusão do curso, Pedro se desvinculou da carreira militar e discute sua posição na Justiça.

Pedro resume sua trajetória escolar com uma gíria acadêmica muito utilizada no ITA, a qual tem um sentido ampliado, uma vez que ele considera que sua vida foi salva pelo estudo. Ele

declara: “O discurso é um só: estuda, estuda, estuda; só o gagá salva! Gagá é estudo. Quer dizer, só o estudo salva. Só o estudo salva!”

5.2.2 Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de Pedro reconstituída

Chegar ao ITA para Pedro significou “chegar ao paraíso”. Para ele, como ocorreu com Felipe, as práticas de mobilização escolar que foram possíveis a sua mãe empreender, diante de suas condições objetivas de vida – como a presença na escola; o investimento precoce na transmissão de conhecimentos matemáticos; o apoio nas práticas de preparação para as provas dos filhos; a colaboração na busca do estabelecimento escolar a ser freqüentado pelos filhos, escolas públicas escolhidas em função da qualidade do ensino que ministravam –, foram muito importantes na constituição de seu percurso escolar.

Além disso, o apoio afetivo da mãe e o exacerbado reconhecimento do valor escolar dos filhos, manifestado de forma recorrente e pública, ou seja, manifestação do orgulho que ela sentia dos seus filhos, segundo Pedro, também teve um peso relevante na constituição de seu percurso escolar.

As práticas da mãe se faziam também de modo semelhante àquele destacado por Bourdieu (2005:111) sobre as transmissões de seu pai: “Ele me ensinava sem conversa, pela atitude por inteiro...”, como, por exemplo, quando a mãe chorava ao ver o filho, ainda criança, submetido a uma carga horária de trabalho estafante. A mãe fazia também injunções, estimulando os filhos a perseverar na escola; a manterem tanto o valor escolar que possuíam, quanto à “certeza de si” (BOURDIEU, 2005:42) e a realizarem os esforços e sacrifícios necessários para uma mobilidade social ascendente.

As experiências escolares de Pedro, positivas e estimulantes desde o início da escolarização, tanto por seu excelente desempenho, quanto pelo conformismo em relação às normas escolares e os efeitos que isso produzia, também foram muito importantes na constituição de suas disposições favoráveis a uma escolarização longa, dentre elas as disposições à resistência, à autodeterminação e à perseverança e para que ele tivesse acesso a informações úteis para realizar as escolhas rentáveis, principalmente quanto ao tipo de curso a ser frequentado.

O espaço dos possíveis, de modo geral, corresponde ao espaço de posições sociais (BOURDIEU, 2001c:185). Assim, dada a condição objetiva de vida de Pedro no início do processo de escolarização, suas possibilidades de constituir uma trajetória escolar de excelência eram bastante reduzidas. Porém, Pedro desenvolveu também disposições perceptivas e à autonomia que lhe possibilitaram ampliar seu espaço de possíveis. Essas disposições podem ser observadas na opção que Pedro fez em se transferir para o turno da manhã, quando cursava a oitava série do ensino fundamental; na busca da melhor escola, juntamente com sua mãe e irmão, quando eles se mudaram para Betim; na iniciativa de mudança de endereço com a família; na apresentação como 'treineiro' ao vestibulinho do CEFET e no incentivo dado a Felipe para interromper o estágio na Fiat e se preparar para o vestibular do ITA.

O desenvolvimento das disposições perceptivas de Pedro parece se relacionar ao fato de que ele percorreu um caminho em companhia de Felipe, ao mesmo tempo em que esse caminho já tinha sido trilhado pelo irmão mais velho, ainda que a distância temporal entre situações vividas por Felipe no seu percurso escolar seja muito curta em relação às situações vivenciadas por Pedro, visto que a diferença de idade entre eles é de apenas um ano, o que fez com que a maior parte do percurso escolar de Pedro fosse cursado apenas uma série abaixo de Felipe.

Apenas no ITA essa distância entre as séries cursadas pelos irmãos se ampliou um pouco, passando a ser de dois anos, pois Pedro não foi aprovado na primeira apresentação ao vestibular do ITA.

Assim, diante do lugar de Pedro na configuração familiar; de sua posição na fratria, segundo filho; da semelhança entre seu percurso escolar e o do irmão mais velho e da solidariedade entre eles, Pedro pôde perceber as chances e, em alguns casos, até mesmo informar o irmão mais velho sobre a saída, pois ele conseguiu observar, refletir e distanciar-se – “um distanciamento revelador” daquilo que acontecia à sua volta e com isso “controlar a situação o suficiente para salvar-se” (ELIAS, 1998:166).

Pedro, como Felipe, estava disposto a trabalhar no presente para um futuro que poderia advir. Figura entre as razões que levaram Pedro a constituir disposições de antecipação do futuro o seu ressentimento em relação à exclusão social à qual se via submetido.

Destaca-se que esse ressentimento de Pedro foi um dos *móveis de interesse* que o fez autodeterminar-se no jogo escolar, dedicar-se intensamente ao trabalho escolar e, com isso, tornar-se um iteano.

6 JOÃO E JOSÉ: PROXIMIDADE ENTRE AS PRÁTICAS FAMILIARES E A ESCOLA

Pertencer ao mundo do ensino parece tornar os pais mais aptos a orientar estrategicamente os filhos em seus percursos escolares (FERRAND et al., 1999), pois os pais professores detêm, de modo geral, instrumentos importantes para gerir a carreira escolar dos filhos, como, por exemplo, o conhecimento da lógica de funcionamento da instituição escolar; das formas de possibilitar aos filhos o sucesso escolar desde as séries iniciais; informações para proceder à escolha de estabelecimento escolar que conjugue qualidade com o atendimento às características do filho; orientação quanto à escolha das carreiras de maior prestígio e formas de reconhecimento do “valor escolar” (ZANTEN, 1996:128) do filho.

As trajetórias escolares de João, filho de professor que atuava na educação básica, desde quando ele tinha aproximadamente 10 anos de idade, e de José, cuja mãe concluiu o Magistério, mas não exercia a profissão de professora, trazem a marca de uma coerência educativa entre o universo familiar e escolar e da utilização, pelos pais, de “estratégias utilitaristas” (ZANTEN, 1996) em relação à escola, como parte de um projeto familiar de mobilidade social, o que parece ter favorecido o percurso escolar de excelência dos filhos.

O conhecimento do universo escolar pelos pais de João e José¹⁵⁰ se assemelha ao “capital pedagógico” possuído pelas famílias pesquisadas por Brandão e Lellis (2003), que lhes permitiu utilizar estratégias e práticas cotidianas de investimento precoce na escolarização; de escolha do

¹⁵⁰ Certamente, o pai de João, o qual exercia a profissão de professor, tinha mais informações sobre o universo escolar que a mãe de José, pois esta se encontrava afastada da escola. Portanto, ele detinha um capital pedagógico mais significativo, que lhe permitiu investir mais no processo de escolarização do filho. Já a mãe de José, após ter concluído o Magistério em um colégio de freiras, não atuou como professora – trabalhou como comerciária. Entretanto, ambos se mobilizaram na constituição da trajetória escolar de seus filhos, empreendendo práticas próprias àqueles que detêm conhecimento sobre o universo escolar.

estabelecimento escolar; de orientação aos filhos, precocemente, sobre o uso de métodos de trabalho, principalmente o desenvolvimento do hábito de trabalhar regularmente ou um enquadramento doméstico do trabalho escolar; o apoio ao filho na concorrência escolar; a constituição de um ambiente familiar estudioso, onde pais e filhos trabalham lado a lado, e a transmissão de uma relação de docilidade com a escola, dentre outras, as quais foram rentáveis na escola. Tais práticas e estratégias indicam atitudes explícitas dos pais professores em busca de uma carreira escolar de excelência para os filhos e parecem explicar, juntamente com a mobilização escolar dos filhos, os percursos escolares de João e José, analisados neste capítulo.

Além de um volume maior do capital cultural das famílias de João e José, em comparação às famílias dos demais iteanos entrevistados, a condição de existência das famílias de João e José também era mais favorável, principalmente se comparadas à família de Felipe e Pedro.

Descrever e analisar as trajetórias escolares de João e José, iteanos que puderam contar, na constituição de seus percursos escolares, com uma mobilização escolar familiar, estruturada a partir de um projeto escolar para os filhos, observando tanto a mobilização dos pais (do pai de João e da mãe de José), quanto a mobilização escolar deles próprios ao longo de suas trajetórias, é o objetivo deste capítulo.

6.1 João ou “Trânsfuga Filho de Trânsfuga”¹⁵¹

“O dia mais feliz da vida dele [do pai] foi o dia em que eu me formei.

[...] A vida dele estava resolvida.”

João nasceu em 1966 e, na época da entrevista, tem 38 anos de idade. Ele ingressou no ITA aos 18 anos, tendo concluído o curso de Engenharia Aeronáutica em 1988. Após a conclusão

¹⁵¹ BOURDIEU (2005:109).

da graduação, especializou-se em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, além de um MBA em Administração no exterior, financiado pela instituição bancária na qual trabalha. Foi um aluno brilhante desde o início de sua trajetória escolar, apresentando um alto desempenho de sucesso.

João é filho único, o que parece indicar a utilização de estratégia de fecundidade por sua família: por meio da redução da prole, os pais puderam concentrar toda a energia familiar e os recursos apenas em João, favorecendo seu desenvolvimento em direção a uma carreira escolar de excelência. João vive na cidade de São Paulo, é casado e pai de dois filhos.

O pai de João nasceu no ano de 1927 e passou por processos de mobilidade ascensional escolar, social, profissional e de deslocamento geográfico. Ele concluiu três cursos superiores, dentre eles dois de formação de professor. Quando João nasceu, ele contava 39 anos de idade e a mãe de João, 41 anos, o que indica que o nascimento do filho foi adiado se comparado à média de idade que as mulheres brasileiras têm seu primeiro filho. Também o casamento dos pais de João ocorreu tardiamente, se comparado à idade na qual geralmente os homens e mulheres brasileiros se casam, ou seja, aproximadamente aos 30 anos de idade.

O fato de o casamento ter ocorrido após o pai de João concluir o primeiro curso superior em São Paulo parece indicar que esse adiamento se deveu ao interesse do pai em concluir seus estudos superiores, qualificando-se melhor para o mercado de trabalho, antes da constituição de sua família, e uma tentativa do pai de reduzir a distância social entre ele e a mãe de João, pois a posição social de origem dela era mais elevada em função do capital econômico e cultural possuído pelos pais dela.

Os pais de João se deslocaram da região Nordeste, onde se conheceram, para a cidade de São Paulo. A mãe de João, que nasceu em 1925, deslocou-se geograficamente de uma cidade do interior de Sergipe para Aracaju e, após, para a cidade de São Paulo, junto com toda sua família de origem. Já o deslocamento geográfico do pai de João significou o afastamento de sua família de origem. Esse deslocamento se deu, inicialmente, da zona rural de um pequeno município de Sergipe para a área urbana de uma outra cidade próxima, também localizada no interior de Sergipe. Posteriormente, ele se deslocou dessa cidade do interior para Aracaju e, depois, para a cidade de São Paulo.

João não conheceu seus avós das linhagens paterna e materna, mas teve acesso a diversas informações sobre eles, pois eram personagens de várias histórias familiares. João informa que seus avós da linhagem paterna eram analfabetos. Moravam em um sítio no interior de Sergipe e tiveram 11 filhos. Na geração dos avós paternos não houve deslocamento geográfico ou ascensão social em relação à geração anterior. A condição social dos avós paternos, apesar de ser desfavorável, pois eram trabalhadores rurais e a família era numerosa, não lhes comprometia a sobrevivência. Nos relatos de João, eles nunca passaram fome, pois plantavam alimentos para sua subsistência. Cultivava-se principalmente a mandioca para a produção de farinha, um produto típico da região. Os avós paternos de João sempre foram católicos, muito frequentes à igreja e nunca se envolveram em política.

A linhagem materna, segundo João, era diferente socialmente, apresentava “outro modo de vida”. O avô materno era tabelião, com algum nível de escolaridade, talvez o ensino médio, mas não havia concluído a educação superior. Em função da ocupação do avô materno, a família tinha uma condição financeira favorável e vivia em uma cidade do interior de Sergipe, às

margens do rio São Francisco, uma indicação de prestígio na hierarquia do espaço de lugares da cidade. A avó materna era alfabetizada e se ocupava de atividades de dona de casa. João destaca em seus relatos as características da letra da avó materna, a qual, segundo ele, “era linda”, e menciona também os conhecimentos de Matemática dessa avó. O tamanho da família da linhagem materna era menor que o ramo paterno, ou seja, eram seis filhos.

A mãe de João, apesar de se originar de uma família com nível de escolarização e social mais elevado se comparada à linhagem paterna, concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental e dedicou-se às funções de dona de casa. João atribui o fato de sua mãe não ter estudado, apesar de as condições favoráveis, às questões de gênero, ou seja, entendia-se que “mulher não precisava estudar”.

A dedicação do pai e da mãe de João à sua carreira escolar era diferenciada. O pai era aquele que valorizava a escola, dedicava-se com empenho às questões de ordem escolar e ao processo de escolarização do filho. A mãe não acompanhava esse processo. Apesar de permanecer mais tempo ao lado dele, não transmitia um gosto pela escola e, em alguns casos, manifestava clara oposição a uma carreira escolar longa para o filho. As diferenças dos pais de João em relação à escola e ao processo de escolarização do filho parecem ter sido compensadas pelo fato de o pai ser professor (ZANTEN, 1996:128). Com isso, ele estava mais apto a colaborar com a escolarização do filho e a proceder a escolhas mais rentáveis escolarmente, pois um pai professor parece saber melhor como deve agir um pai de aluno para que seu filho obtenha bons resultados na escola.

6.1.1 Percurso escolar do pai: referência socializadora para João

João descreve o percurso escolar de seu pai de forma minuciosa, expressando com orgulho a saga vivenciada por ele. A mobilidade escolar, social e geográfica do pai e o lugar ocupado pelo diploma nas estratégias de reprodução da família se constituíram, para João, em uma forte referência socializadora.

João, em sua narrativa, reconhece tanto a mobilização do pai na constituição de seu percurso escolar, quanto a influência do itinerário de seu pai na constituição de suas disposições em relação aos estudos, demonstrando compromisso moral e afetivo com ele, ou seja, João expressa ter uma “dívida” (TERRAIL, 1990) com seu pai. Ele acredita dever seu sucesso escolar a ele, tanto porque considera que esse sucesso se origina da mobilização de seu pai, de seus encorajamentos e injunções ao trabalho escolar, quanto porque é a forma que João encontrou para retribuir ao pai todos os investimentos e o apoio que ele dedicou à sua escolarização.

O pai de João iniciou seus estudos em uma cidade próxima ao município no qual residia com sua família de origem. De acordo com João, o acesso à escola era dificultado porque a oferta dos níveis de ensino se fazia em localidades diferentes, ou seja, as primeiras séries do ensino fundamental eram oferecidas em áreas rurais, mas o prosseguimento do ensino fundamental só era possível nas áreas urbanas; o ensino médio só era ministrado em cidades com maior concentração demográfica; e a educação superior era oferecida, majoritariamente, na capital do estado.

Essa situação exigiu do pai de João, no início de sua escolarização, o deslocamento diário para estudar, demandando um grande esforço. Era preciso utilizar carro de boi ou ir a pé. João destaca que seu pai viveu uma infância marcada pela privação material. Faltava-lhe material

escolar e era necessário utilizar a luz da lua e o chão para cumprir as tarefas escolares. A condição social, cultural e escolar da linhagem paterna de João o leva a concluir: “Não sei exatamente onde meu pai tirou o valor que ele dá à escolaridade; não foi da família, deve ter vindo de algum outro caminho”.

Concluído o ensino fundamental, o pai de João deslocou-se para Aracaju, à procura de trabalho. Tinha também a intenção de prosseguir os estudos, pois havia interrompido sua trajetória escolar em função das condições de vida e local de residência. A retomada do processo de escolarização pelo pai se fez alguns anos após residir nessa cidade. Na época, ele trabalhava em uma grande loja e, em função dessa atuação profissional, cursou o ensino médio profissionalizante em uma escola de Comércio, considerada de boa reputação. Este era, nos relatos de João, o nível máximo de escolarização que o pai conseguiria atingir diante de suas condições e da necessidade de conciliação estudo-trabalho, ou seja, João atribuiu às condições de vida do pai o fato de ele não ter prosseguido os estudos e ingressado, imediatamente após a conclusão do ensino médio, na educação superior, uma vez que o pai tinha essa aspiração educacional. João considera ainda uma grande conquista o pai ter conseguido concluir o ensino médio, mesmo que isso tenha ocorrido em uma idade acima daquela considerada “normal”.

João destaca que o pai considerava impossível ingressar em uma universidade pública federal, dadas as características de sua formação até o ensino médio, as quais ele considerava precárias. Diante disso, o pai de João não se apresentou para os vestibulares das universidades públicas, o que caracteriza um processo de auto-seleção. Havia ainda a questão de que, quando o pai concluiu o ensino médio, já era adulto, portanto, deveria “ganhar dinheiro”. Interessante observar que, até então, o pai de João havia conciliado estudo e trabalho. Assim, parece que a

questão à qual João se refere não é que o pai deveria parar de estudar e se dedicar ao trabalho para “ganhar dinheiro”, mas, sim, uma suposta necessidade de que o pai finalizasse os investimentos no processo de escolarização, em função de que ele já se encontrava na fase adulta.

O pai de João se deslocou para a cidade de São Paulo juntamente com o ramo materno da família de João. O deslocamento desse grupo ocorreu em função da mobilização de toda a família e do pai de João por um tio materno, o qual havia se mudado para São Paulo, antes de sua família, com o objetivo de cursar Direito e, depois, “trouxe toda a família”. O pai de João era amigo desse tio materno desde a época em que cursava o ensino médio em Aracaju.

Apesar de o deslocamento para São Paulo do pai de João ter se dado em conjunto com a família da mãe, ao chegar a essa cidade eles residiram em locais distintos. O pai de João foi morar em uma pensão e trabalhar no comércio. Essa situação é relatada por João para demonstrar as dificuldades enfrentadas pelo pai, na cidade de São Paulo, pois ele não pôde contar com o apoio de uma estrutura familiar, como havia sido o caso de sua mãe, pois “eles, na família da minha mãe, tinham uma casa, viviam bem, tinham recursos. Não eram ricos, mas conseguiram vir para São Paulo, comprar uma casa, deviam ter reservas”.

O percurso escolar do pai de João foi retomado na cidade de São Paulo, onde ele frequentou três cursos de graduação, sendo que o primeiro, Economia, foi iniciado após os 27 anos de idade. Posteriormente, ele se graduou em Letras e, depois, em Pedagogia. Todos os cursos foram realizados em faculdades de reduzido prestígio, algumas delas com aulas apenas nos finais de semana. O curso de Economia foi concluído antes do casamento; Letras, quando o filho era pequeno; Pedagogia, quando o filho tinha aproximadamente 15 anos de idade.

Quando o pai de João concluiu o curso de Economia, viveu uma situação paradoxal. A conclusão do curso representava a realização de uma aspiração educacional, mas o diploma não lhe assegurou inserção no mercado de trabalho e/ou mobilidade social, levando o pai a concluir que “economista não era uma profissão”. Esse entendimento é ratificado por João quando diz que “até hoje não é”. Isso parece indicar que a história escolar do pai, retomada continuamente, serviu de princípio para a constituição das disposições de João quanto à escolha do curso superior a ser cursado, encaminhando-o para os ramos mais prestigiosos que ofereciam condições de formar para uma profissão valorizada, como é o caso da Engenharia. Assim, o julgamento negativo do pai de João sobre sua própria situação parece estar na gênese da disposição de João ao ascetismo escolar para a ascensão social.

O pai de João ocupou-se de várias atividades profissionais em São Paulo e em Presidente Prudente, cidade na qual ele residiu, durante uma parte da infância de João: sócio de uma loja com um tio materno de João na cidade de São Paulo; trabalhou no comércio de roupas em feiras-livres em Presidente Prudente; proprietário de um escritório de contabilidade; corretor de imóveis em São Paulo e professor da rede pública estadual de ensino fundamental e médio, tendo se aposentado nessa função, após ter retornado de Presidente Prudente para a cidade de São Paulo.

Finalizada a condição de sócio do tio materno, o pai de João deslocou-se para Presidente Prudente, a convite de um amigo dos tempos em que o pai residia em Sergipe. Esse amigo do pai, apesar de não possuir quase nenhuma escolaridade, havia obtido sucesso nos negócios em Presidente Prudente. Foi nessa cidade que João nasceu e permaneceu até os nove anos de idade. O pai de João, “embora já tivesse o nível universitário”, trabalhava com uma banca em uma feira-livre, onde vendia calçados, roupas, bordados vindos do Nordeste etc.

A ênfase dada por João à formação universitária do pai, ao se referir à ocupação dele em uma feira-livre, parece indicar que João contrapõe o nível de escolaridade do pai à sua ocupação, como se tivesse sido resultado de uma escolha do pai, em função da rentabilidade dessa atividade, embora outras possibilidades existissem, uma vez que o título escolar poderia garantir o acesso a outras ocupações.

Quando ainda atuava nessa atividade comercial, o pai de João decidiu freqüentar outro curso superior, a Faculdade de Letras, cujo funcionamento era concentrado nos finais de semana. Como essa instituição se localizava em outra cidade, cursá-la exigiu do pai de João deslocamentos nos finais de semana, impondo sacrifícios à família, tanto pelo afastamento do pai, quanto pelos custos de tal iniciativa. Isso gerava questionamentos por parte da mãe de João, uma vez que ela considerava que se “a outra faculdade que ele fez não serviu para nada”, não haveria porque cursar outra.

O pai de João já havia cursado, antes de iniciar a Faculdade de Letras, também a habilitação em Contabilidade, uma complementação ao seu curso de Economia. Com essa formação, abriu um escritório de contabilidade, mas manteve a atividade anterior, que era comercializar roupas e calçados na banca da feira.

Ao iniciar a Faculdade de Letras, o pai de João pretendia conciliar o trabalho no escritório de contabilidade com as funções de professor e encerrar suas atividades na feira, uma vez que tal trabalho era considerado muito sacrificante.

O elevado nível de atividades do pai para assegurar o sustento familiar fazia com que João comparasse o trabalho do pai ao da mãe, sendo que a imagem construída foi a de que sua mãe “não ajudava nada, só ficava em casa”, uma vez que ela se ocupava apenas dos afazeres

domésticos. Enquanto isso, o pai tinha a banca na feira, o escritório de contabilidade e começou a dar aulas em uma cidade que se localizava a uns 100 quilômetros da residência, o que fazia com que João reconhecesse no pai uma grande dedicação à família à custa de muito sacrifício.

Depois de algum tempo, quando João tinha aproximadamente nove anos de idade, sua família retornou para São Paulo. Entre as possíveis razões para esse novo deslocamento, João relata:

Tem coisas que a gente não conversa com pai e mãe; talvez tenha sido por causa dos meus estudos; talvez tenha alguma coisa a ver com a família da minha mãe que morava em São Paulo; minha mãe era muito infeliz porque a família morava em São Paulo e a gente não tinha condições de vir para São Paulo. Vínhamos apenas uma vez por ano, era mais difícil.

Esse deslocamento acarretou a precarização das condições de vida da família. A casa de Presidente Prudente foi vendida e, em São Paulo, adquirido um apartamento financiado. Mas, segundo João, o pai passava por problemas com a obtenção de renda:

Ele não tinha o comércio, porque ele tinha vendido. Não conseguiu emprego aqui e foi ser corretor de imóveis, que era uma coisa que ele não fazia com prazer. Ele começou, então, a fazer concurso para professor.

Em função dessas tentativas, o pai de João foi aprovado no concurso para professor de Português e Inglês da rede pública, permanecendo nessa carreira até se aposentar.

João destaca em seu relato que, quando o pai assumiu a ocupação de professor, “eu percebi... acho que como professor ele não ia conseguir dar tudo que ele queria dar para mim”. O nível profissional atingido pelo pai, a partir de um grande esforço pessoal, era visto por João como um impeditivo para que o pai pudesse investir, tanto quanto desejaria, em sua escolarização. Mas, parece que exatamente por isso o pai de João encorajava o filho a imitá-lo, pois deveria dedicar-se ao trabalho escolar e, ao mesmo tempo, incitava-o a não fazer como ele,

pois o filho deveria ultrapassá-lo, ou seja, prosseguir a história familiar sem a repetir (CHARLOT e ROCHEX, 1996).

6.1.2 Carreira escolar de João

Constituir carreiras escolares de excelência e, após, ocupar postos de trabalho de prestígio, como no caso de João, cujo pai ocupava posições relativamente dominadas do ponto de vista econômico, cultural e simbólico, significa a ultrapassagem do pai. Este não apenas desejava que o filho o ultrapassasse, como se mobilizou para conduzi-lo a isso. João, por sua vez, interiorizou os desejos do pai e se mobilizou fortemente na constituição de sua carreira escolar.

Assim, a trajetória escolar de João é marcada por sua própria mobilização e pela mobilização do pai que sempre esteve atento ao percurso escolar do filho e a seu lado: sustentando materialmente, empreendendo práticas educativas e apoiando afetivamente. As práticas educativas do pai de João favoreceram que esse último constituísse disposições próprias à ordem escolar. O suporte afetivo-moral do pai se constituiu em um elemento mobilizador de energia subjetiva de João para investir no sucesso escolar.

A imagem do pai como “filho de agricultor que se tornou professor” (FERRAND et al., 1999), que sonha ver seu filho ascender socialmente via escola, continuamente lembrada, serviu de fundamento para a constituição da carreira escolar de João, pois o sucesso escolar do filho significaria, para o pai, a recuperação das faltas do passado e revalorização da linhagem familiar (ZANTEN, 1996), o que se fez, para ambos, pai e filho, sem fortes conflitos intergeracionais.

João estudou, durante quase toda sua trajetória, em escolas públicas. Apenas duas exceções ocorreram: uma durante a pré-escola e outra quando João frequentou um ano de

cursinho antes do ingresso no ITA. Segundo João, seu pai “não tinha condições de pagar escola e a escola pública [...] era boa”.

A pré-escolarização de João iniciou-se aos três anos e meio de idade, na cidade de Presidente Prudente. Era uma escola de bairro que funcionava em uma casa e “os alunos iam até lá”. Tratava-se, segundo João, de uma escola que era “de todos”, indicando que ela não se destinava aos grupos socialmente favorecidos. Os critérios utilizados pelo pai de João para a escolha desse estabelecimento escolar freqüentado pelo filho foram a aproximação entre os objetivos da escola e aquilo que ele considerava mais adequado para João, em função das características pessoais do filho e a localização da escola.

Ao se referir às lembranças dessa época, João conserva uma imagem positiva da instituição – “eu adorava estudar, adorava a escola” –, indicando que desde então ele desenvolveu uma relação positiva com a escola. Esta parece ter se constituído em um espaço de realização pessoal para João, onde seu gosto por ela se convertia em bons resultados escolares e, conseqüentemente, em uma imagem de si mesmo positiva. Ele declara: “Tudo muito divertido; eu nunca fiz nenhum esforço para estudar”.

O gosto pela escola, relatado por João, desde a pré-escola, é mencionado também em vários outros momentos, quando ele rememora seu percurso escolar, indicando que ele não requeria que seus pais ficassem o tempo todo fazendo injunções para que ele se dedicasse aos estudos ou acompanhamento seu trabalho escolar. João atribuiu esse gosto a sua facilidade natural de apropriação do conhecimento escolar.

A relação que João estabeleceu com a escola parece ter sido fruto também da inculcação discreta do pai da sua “ambição escolar”, a qual foi transferida para o filho (FERRAND et al.,

1999) e do fato de que a escolarização do filho integrava o projeto de mobilidade social da família (ZANTEN, 1996). Isso pode ser observado nos relatos de João sobre a história escolar do pai, quando esse último expressava suas dificuldades de ingresso em uma universidade pública federal e estimulava o filho a buscar esse tipo de instituição de educação superior, por exemplo, pagando o cursinho para que seu filho pudesse se preparar para vestibulares seletivos. O pai de João também descrevia suas dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, mesmo após a conclusão do curso superior, argumentando que essas dificuldades se deviam ao tipo de curso concluído – Economia – que tinha um prestígio reduzido na época. Quando João informou ao pai que desejava cursar Engenharia no ITA, recebeu todo o seu apoio.

João pegou o projeto parental de ascensão social e profissional por sua própria conta e sobrepôs ao projeto familiar seu projeto de ingresso em uma escola de excelência, o que provavelmente fez com que ele deixasse subjacente em seus discursos que sua dedicação ao trabalho escolar era algo natural e inevitável.

Mesmo assim, todas as referências de João ao seu percurso escolar incluem a intervenção muito manifesta, senão exclusiva, de seu pai, ao contrário de muitos outros casos, nos quais é a mãe que acompanha o trabalho e a trajetória escolar dos filhos.

É o pai que, quando João tinha cinco anos e meio de idade, após ter cursado por dois anos e meio a pré-escola, tentou matriculá-lo na primeira série do ensino fundamental. Essa prática, juntamente com o fato de João ter sido matriculado aos três anos e meio na pré-escola, indica a utilização, pelo pai, da estratégia de investimento precoce na escolarização do filho. Cabe destacar que essas práticas não tinham a concordância da mãe de João, pois ela considerava a iniciativa “um absurdo”, devido à idade do filho. Já o pai ponderava que João estava preparado,

pois já sabia ler – “lia frase na televisão, cartazes” – e escrever, fruto, inclusive, de um aprendizado precoce da leitura, o qual ocorreu em função dos ensinamentos do pai, pois, em alguns momentos o pai se tornou professor do filho no universo doméstico. João frequentou a primeira série com a idade de cinco anos e meio, mas não foi matriculado nessa série, pois havia restrições legais em escolas públicas para o ingresso de crianças com idade mínima abaixo daquela exigida. Ele foi matriculado aos seis anos e meio de idade, o que ainda caracteriza uma precocidade, pois no Brasil, na época em que João estudou, a idade modal para ingresso no ensino fundamental era sete anos.

João destaca que seu pai “era extremamente presente” na sua educação, ou seja, nada que se referia à vida escolar do filho lhe era desconhecido. Provavelmente, entre as razões para a efetiva presença do pai na vida escolar do filho, figurava o reconhecimento da vocação do filho para os estudos, pois João apresentou desde as séries iniciais, conforme seus relatos, um excelente desempenho escolar.

Quanto ao envolvimento de sua mãe em seu percurso escolar, João relata:

Ela, com relação a estudo, nunca foi uma entusiasta, ela não gostava. Ela não gostou na época que ela estudou. O objetivo dela para mim era eu fazer o colegial e entrar no Banco do Brasil ou ser padre. Ela não tinha uma visão de educação, era só do meu pai mesmo.

Talvez a força da presença e a atenção do pai ao processo de escolarização de João tenham feito com que ele deixasse de mencionar em seus relatos a participação da mãe. Entretanto, o fato de o pai de João ser professor lhe permitiu exercer um controle maior sobre a escolarização do filho e, com isso, favorecer o seu percurso escolar, o que, de certa forma,

colaborou para a superação dos limites que geralmente se impõem, quando apenas um dos membros do casal se envolve na escolarização do filho.

Apesar de a referência de João à escola cursada até os nove anos de idade como uma boa escola, ele destaca que a formação de professor de seu pai e a boa vontade dele em relação à instituição escolar permitiam que o pai tivesse certa tranquilidade com relação ao tipo de escola que o filho freqüentaria, pois ele próprio poderia ensinar ao filho os conteúdos escolares e, assim, complementar o que a escola ensinava.

João relata a complementação escolar feita por seu pai com uma entonação que parece lembrar o cansaço que isso causava – “ele me dava tanta coisa para fazer...” –, indicando, portanto, que seu pai exercia uma “vigilância interessada sobre seus resultados escolares e de sua relação com a escola” (PORTES, 2001), impondo restrições ao uso do tempo, por meio da redução do horário destinado às atividades de entretenimento, como a audiência à televisão, e exigindo disciplina em relação ao desenvolvimento dos estudos, o que colaborou para a formação das disposições à organização do uso do tempo de João.

O apoio do pai de João ao desenvolvimento de sua carreira escolar não se restringia unicamente às questões escolares, mas se exercia dentro da totalidade da vida cotidiana, ou seja, produzindo um “enquadramento cotidiano eficaz” (FERRAND et al., 1999), evitando-se as práticas que poderiam afastar João das atividades escolares, inclusive as relações com os amigos. Destaca-se também o fato de que o pai assumia um papel propriamente pedagógico com o filho, conforme observado por Zanten (1996), “explicando de novo, criando jogos para reforçar ou desenvolver os conhecimentos escolares”.

No final do primeiro ano do ensino fundamental, João já era considerado na escola o melhor aluno da turma, o que indica que ele estava mobilizado, desde o início do processo de escolarização, a investir no trabalho escolar.

Perguntado sobre as razões que o levavam a se dedicar ao trabalho escolar, João afirma: “Eu nunca fui movido pela ascensão econômica. Nunca foi isso. O que me fez fazer o esforço que eu fiz, era um gosto pelo estudo”.

João descreve o período em que cursava as séries iniciais do ensino fundamental como uma época em que, apesar de o controle do pai, era possível conciliar brincadeira na rua e estudos. Mas ressalta que seu pai “saía cedo e só chegava muito tarde em casa, durante a semana”, o que parece indicar que a presença do pai em casa, por exemplo, nos fins de semana, reduzia as chances da brincadeira na rua e que o rigor no controle do tempo, para investimentos nos estudos, estava mais relacionado à presença do pai em casa e que a mãe não aderiu a esse controle.

Quando terminou a sexta série do ensino fundamental, João e sua família retornaram para São Paulo. Nessa cidade, ele ingressou em uma escola pública, na qual permaneceu até a oitava série. O pai de João detinha informações sobre a escola, ou seja, sobre qual o lugar ocupado por ela na hierarquia dos estabelecimentos públicos da cidade. Ele disse: “Então você [referindo-se ao pai] tinha informações de quais escolas eram boas, quais não eram”.

O pai de João detinha informações sobre a escola na qual matriculou seu filho antes mesmo do deslocamento da família para Presidente Prudente, pois a loja da qual ele havia sido sócio era na Lapa e se localizava próximo a essa escola, cuja reputação era comentada no bairro.

O retorno a São Paulo produziu um agravamento das condições econômicas da família. O pai de João teve dificuldades para reingresso no mercado de trabalho nessa cidade. Sobre as experiências vivenciadas na época, João relata:

Não sei se o que me marcava mais era a dificuldade econômica ou se era a apatia do meu pai. Eu percebia que ele não estava feliz. Ele adorava feira, essas coisas. Ele sempre foi uma pessoa positiva, muito alegre.

A alusão de João à infelicidade de seu pai indica não só a proximidade entre eles, o que lhe permitiu observar o pai e, portanto, perceber que a situação vivida em São Paulo lhe causava tristeza, como também parece indicar que João, em função dessa forte relação afetiva, desejava vê-lo feliz e que, provavelmente, ele tinha a dimensão de que seu bom desempenho escolar era um motivo de felicidade para o pai, além de indicar que João poderia, no futuro, apoiar mais efetivamente seu pai.

A escola estadual freqüentada por João no ensino fundamental ocupava uma posição favorável na hierarquia dos estabelecimentos públicos da cidade de São Paulo e foi onde João obteve informações sobre os estabelecimentos em nível de ensino médio de maior prestígio na cidade, nos quais ele desejava ingressar. De acordo com João:

Na própria escola tinha informações úteis ao prosseguimento da carreira escolar, como o programa dos vestibulinhos das escolas de ensino médio. A escola se envolvia. Tinha olimpíada de Matemática. Era uma escola estadual, mas tinha os melhores alunos. Jogava-se xadrez. Eu nunca fui às olimpíadas. Nunca gostei, nunca quis, apesar de eu ser um bom aluno. Eu acho que lá tinha pessoas de várias classes sociais, mesmo porque, como a escola era boa... Igual a essas pessoas que foram estudar no Bandeirantes... era muito caro. A pessoa tinha que ser de uma família muito boa [referindo-se às condições econômicas da família], mas estudava lá junto conosco.

A disponibilidade de tais informações em uma escola pública estadual, ainda que esta ocupe posição dominante no campo da educação básica da cidade de São Paulo, parece indicar

que a escola, de modo geral, tende a oferecer um maior número de informações e encorajamentos àqueles que têm bom desempenho, ou seja, “àqueles que têm futuro” (BOURDIEU, 1998b), orientando-os para o prosseguimento dos estudos em direção às carreiras de prestígio.

A partir da oitava série do ensino fundamental, João assumiu a condução de sua própria escolarização e empreendeu estratégias para prolongar sua carreira escolar, o que indica disposição à planificação. Um exemplo de estratégia escolar é a participação em um grupo de estudos, sob a orientação de um professor, para se preparar para o vestibulinho das escolas técnicas federais.

A participação nesse grupo se deu após João ter tido acesso aos programas dos processos seletivos de escolas de ensino médio de prestígio e percebido a existência de tópicos que não haviam sido trabalhados na escola pública que ele freqüentava. Como havia outros alunos nessa escola que se interessaram em participar da seleção de escolas de ensino médio, foi formado um grupo de colegas de turmas – aqueles que faziam parte da mesma turma na escola pública estadual desde a sexta série – e eles passaram a realizar os estudos necessários para apresentação aos vestibulinhos dessas escolas. Eles se reuniam à tarde, pois as aulas regulares funcionavam pela manhã. Tratava-se de um grupo de estudos orientado por um professor, o qual recebia uma pequena remuneração. Nos termos relatados por João, não era um cursinho preparatório, mas um grupo de estudos de bairro e “foi suficiente”.

Entre os membros desse grupo de estudos, um indicava que ia ser médico, o outro engenheiro, o que, segundo João, mobilizava todos do grupo para a dedicação aos estudos, ao mesmo tempo em que lhe permitia a apreensão de referências de mundo variadas. Perguntado sobre sua aspiração a uma carreira escolar longa, João respondeu:

Era uma coisa assim meio natural. Acho que o que você ouviu... O que era reforçado em casa pelo meu pai. Ele dizia: “– Se quer ser engenheiro, ótimo!” Então, era tudo para frente. Um ambiente positivo. Eu acho que isso ajuda demais. Isso independe da classe econômica.

Nogueira (2000), em sua pesquisa sobre trajetórias escolares de filhos de pais universitários com um forte capital cultural, observou que, para eles, o ingresso na universidade era visto como a força de uma “quase evidência”. Observa-se assim que, tanto no caso dos sujeitos da pesquisa desenvolvida por Nogueira, quanto no caso de João, eles têm, nos termos de Bourdieu (1998b), uma “propensão ao provável”, ou seja, por um processo de apreciação seletiva do futuro, suas aspirações e práticas correspondem ao mundo por eles presumido.

Durante todo o percurso escolar, o pai de João o encoraja a perseverar no caminho que ele escolheu, consciente das capacidades intelectuais do filho e realizando uma “persuasão afetiva que se tornava efetiva” (PORTES, 2001).

Assim, quando João concluiu a oitava série, fez o vestibulinho, foi aprovado e ingressou em uma escola técnica federal, aproximadamente, aos 13 anos de idade. A alternativa possível, naquela época, para ele, era ingressar em uma escola técnica federal ou continuar em alguma escola pública estadual. Para João, não havia qualquer chance de ingressar em escolas tradicionais e de excelência privadas, como o Bandeirantes, o qual foi algumas vezes mencionado por ele para se referir às escolas de qualidade.

A entrada na escola técnica federal para João foi classificada como a “entrada num outro mundo, de abertura em termos de educação, tinha laboratório, a escola é muito aparelhada, os professores eram excelentes, pista de corrida...”

Além da satisfação de João ao ingressar nessa escola, o que indica similitude entre suas disposições e práticas e a forma de organização da escola, o ingresso de João em uma escola

pública de qualidade representou um alívio para o pai, diante da impossibilidade de custear os estudos do filho em uma escola privada de qualidade. Tal ingresso era a garantia de prosseguimento dos estudos e de construção de uma carreira escolar rumo às profissões de prestígio.

João relata que, naquela época, seu pai sofria pelo fato de não poder financiar seus estudos em escolas particulares de prestígio:

Assim, quando eu falava que alguém ia para o Bandeirantes, ele se calava, não falava nada, mas acho que isso o entristecia, pois ele não poderia. Mas sempre ficou claro que, em termos de livros, essas coisas, qualquer coisa que fosse para estudo, ele se matava e conseguia.

Esse relato indica não só a disposição do pai em fazer os sacrifícios e renúncias necessários para assegurar o desenvolvimento da trajetória escolar do filho, como também a disposição do pai a ouvir e apoiar João.

João disse já ter clareza, naquela época, o que era reforçado por seu pai, que se quisesse ingressar em uma escola de prestígio na educação superior, dando prosseguimento a uma carreira escolar que se mostrava promissora, já que ele era “um ótimo aluno”, não poderia conciliar estudo e trabalho, deveria dedicar-se integralmente aos estudos. Isso demonstra um desejo consciente de ingressar em um curso superior e prosseguir a ascensão social e profissional iniciada por seu pai.

Os investimentos financeiros do pai na carreira escolar de João, devido às condições sociais da família, resumiam-se a lhe assegurar o acesso aos livros escolares. Práticas culturais diversas, como visita a museu, frequência a cinema e teatro não faziam parte do cotidiano de João. Também não foram mencionados em seus relatos passeios com a família ou viagens de

férias, o que indica que sua vida era quase exclusivamente toda tomada pela questão escolar. Na infância, João relata algumas atividades de lazer:

Quadra, bola, pipa... Não tinha outras coisas... Acho que até essa idade, 13 anos, ninguém ia, pelo menos na nossa condição social, ninguém ia a teatro, essas coisas... Diversão era muito menos, era muito menos.

Na escola técnica, João disse ter se deparado com dois grupos de alunos. Um grupo era formado por aqueles que desejavam a formação técnica em Eletrônica, Telecomunicações, para ingresso no mercado de trabalho. O outro grupo era constituído por alunos que haviam entrado na escola técnica como estratégia para se preparar para o ingresso no curso de Engenharia, um grupo de alunos socialmente mais favorecido.

Enquanto o pai de João o estimulava ao prosseguimento dos estudos e apoiava sua decisão de se preparar para cursar Engenharia em uma instituição de prestígio, a mãe lembrava, constantemente, a necessidade de que ele ingressasse no mercado de trabalho e colaborasse com o sustento familiar. De acordo com os relatos de João, sua mãe desejava que ele prestasse um concurso e se tornasse funcionário público.

Mesmo sofrendo certa pressão por parte da mãe, João sentia-se seguro com o apoio do pai, o que lhe permitiu seguir em frente, insubordinando-se às determinações dela. Segundo João, seu pai deixava claro que:

Se eu entrasse no ITA, na POLI ou numa escola pública, poderia ficar sossegado que ele [pai] me sustentaria até onde eu fosse. Meu pai deixava claro que não precisava me preocupar com a família, porque o que ele ganhava era suficiente. Quanto ao estudo, eu fiquei tranqüilo, sabia que dependia só do meu esforço.

Outros familiares do ramo materno questionaram João quanto às suas pretensões a ingressar no ITA. Principalmente, um tio seu, que havia tido problemas com o governo da

ditadura militar, procurava alertar João sobre as implicações de ingresso em uma escola militar, dizendo que isso, provavelmente, iria submetê-lo a uma situação de opressão. Portanto, além das dificuldades para ingresso no ITA, que lhe exigiriam grandes esforços, ele preconizava uma situação de frustração que estaria por vir, pois para ele, mesmo se João conseguisse ingressar no ITA, lá seria submetido a um estilo de vida militar sobre a qual ele não tinha uma visão positiva.

Apesar de as reprovações da mãe, quanto às demandas que João impunha ao seu pai, em função de seu processo de escolarização, o que lhe exigia sacrifícios, João se sentia apoiado por seu pai.

João obteve as primeiras informações sobre o ITA no primeiro ano da escola técnica federal. Ele declara:

O ITA já era meu sonho. Era o supra-sumo... Tinha avião... Eu adorava avião. Conhecia todos os modelos de aviões. Então, ficou no imaginário que um dia eu ia entrar no ITA.

A referência ao desejo de entrar no ITA indica que João constituiu disposições à autonomia individual na sua carreira escolar e formulou um projeto escolar para si, o que parece ter se dado quando ele ainda cursava as séries finais do ensino fundamental.

João relata também que não se sentia pressionado pelo pai para que ingressasse no ITA, pois seu pai sequer conhecia o Instituto. Pelo contrário, o que se observava era um respeito à autonomia do filho e aceitação de ver João engajado em um caminho que o próprio pai ignorava, ou seja, uma atitude pouco intervencionista do pai e uma confiança nas capacidades de escolha do filho. João afirma:

Estava tão fora do mundo dele que... Ele soube do ITA por mim. Primeiro, eu procurei saber, depois ele foi se informar. Ele descobriu que o ITA era bom mesmo, quer dizer é o máximo.

Daí em diante, João considera que seu pai foi seu grande incentivador, para persistir no desejo de ingressar no ITA:

Foi interessante... Eu só perseverei para entrar no ITA por causa do meu pai, porque todo mundo que sabia que eu queria entrar no ITA me desanimava. “Imagine! No ITA só entra filho de general, só gente rica. Imagine se você vai entrar no ITA!” Como? Então dava a impressão que era carta marcada...

João rememora as injunções do seu pai para que ele persistisse no propósito de ingressar no ITA. O pai dizia: “É só estudar, só estudar. Se você tiver força de vontade, vai conseguir”. De acordo com João, fazia parte das injunções do pai lembrar ao filho sua própria trajetória escolar e fazer uma “pressão moral à perseverança” (FERRAND et al., 1999):

Ele [o pai] sempre me dava o exemplo, de que para ele foi muito mais difícil e ele conseguiu fazer a faculdade, conseguiu fazer tudo! Então, para mim parecia assim que era o mínimo que eu tinha que fazer era tentar.

João expressa, em vários momentos de sua narrativa, os seus compromissos morais e afetivos com o pai, diante de todo o esforço educativo que ele fez e sacrifícios para lhe assegurar uma carreira escolar longa ao filho. Assim, ingressar no ITA representaria não só o prosseguimento da ascensão social da linhagem familiar iniciada pelo pai, mas uma forma de retribuição ao pai do apoio que ele recebia.

Quando João chegou ao terceiro ano do curso, na escola técnica federal, estava habilitado para o ingresso na universidade. Deveria prosseguir no quarto ano, caso desejasse a profissionalização da escola técnica. Mas, nessa época, João informou ao pai que desejava ingressar no cursinho e que o melhor era o Anglo. Essa iniciativa, assim como aquela de

participar de grupo de estudo para ingresso na escola técnica, quando ainda cursava a oitava série, indica disposições de João e de seu pai à planificação e à conquista do futuro como produto de suas próprias ações.

João informa que pleitear o apoio do pai para custear o cursinho foi difícil, pois reconhecia que a decisão do pai em apoiá-lo implicaria uma elevação dos sacrifícios financeiros do pai:

Percebia que ele [o pai]... Minha mãe achava um absurdo ele gastar aquilo com cursinho, se eu já podia trabalhar, se já podia fazer não-sei-o-quê e tal. Mas eu sei que ele fez o sacrifício dele.

Os conflitos subjetivos vividos por João nessa época podem ser observados na ambigüidade de seus relatos sobre a condição financeira do pai e o sacrifício que ele fez para custear o cursinho. Assim, João disse inicialmente: “Mas nessa época ele já era professor e ganhava razoável, não tinha dificuldade” e, logo a seguir, retifica: “mas pagar o cursinho era alguma coisa...”.

Durante o período em que o pai de João custeou seu cursinho, ele reiterava ao filho a necessidade de que João fosse aprovado em uma escola pública de nível superior, pois não teriam condições de custear os estudos em escola privada. O pai de João deixava claro que os investimentos no cursinho seriam feitos porque se tratava de um curto período de tempo e não era possível realizar investimentos em longo prazo.

O ano do cursinho foi considerado por João como “o melhor ano da minha vida”, nunca tinha aprendido tanto. Para João, o cursinho foi o primeiro lugar onde os professores e os alunos estão do mesmo lado. Em seus relatos, João se refere a esse período como “divertidíssimo”, o que

demonstra a satisfação com a qual viveu a preparação para o vestibular, período que, de modo geral, é vivido com grande tensão.

Ao final de um ano de cursinho, João fez o vestibular do ITA e foi aprovado aos 18 anos de idade. Ele disse: “Nem fiz os outros, tinha convicção de que tinha entrado”.

O relato de João sobre sua preparação e aprovação para o vestibular tornou esse momento linear, fácil e marcado por experiências de felicidade. Nesse caso, parece que as experiências positivas vivenciadas por João no seu percurso escolar apagaram os momentos de dúvida, de tensão, os sofrimentos vividos e os esforços empreendidos na constituição de sua carreira escolar (FERRAND et al., 1999).

Nogueira (2000), em sua pesquisa sobre trajetórias escolares de filhos de pais (pai e mãe) professores da UFMG, observou que, mesmo para eles, cujo ingresso na universidade tinha a força de uma quase evidência, o momento de preparação para o vestibular foi um período de tensão e dentre as estratégias por eles utilizadas encontra-se a estratégia do “efeito cursinho”. João utilizou, como ocorreu com os sujeitos pesquisados por Nogueira (op. cit.), a estratégia do “efeito cursinho”. Ele cursou, concomitantemente, o terceiro ano do ensino médio e um cursinho, com o objetivo de se preparar para o vestibular do ITA.

João foi aprovado na primeira apresentação ao ITA. Perguntado sobre o momento de aprovação no ITA, João relata: “Ele [o pai] perdeu a fala, não conseguiu falar nada ao telefone”.

A carreira escolar de João foi marcada por boas escolhas e a aprovação no ITA, aos 18 anos de idade, foi considerada uma grande conquista. João finaliza seu relato com uma frase que, de certa forma, resume sua relação com a escola e com o saber, pois, reconhecendo o nível

elevado de exigência do ITA e, portanto, a necessidade de uma dedicação intensa à escola, disse: “Agora, se um filho meu estudar no ITA, para mim é a glória”.

6.1.3 Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de João reconstituída

O percurso escolar de João, dentre os casos estudados, é aquele que traz uma marca mais forte de fluência e regularidade. Ele ingressou no ITA com 18 anos de idade, estudou o ensino médio em uma escola pública federal, mas dispensou a formação profissionalizante, apresentando-se para o vestibular ao concluir o terceiro ano do curso, tendo sido aprovado na primeira apresentação.

João pôde contar na constituição de seu percurso escolar com a mobilização escolar do pai, o qual tinha o projeto de uma escolarização prolongada para o filho e empreendeu estratégias escolares, como: a escolha do estabelecimento escolar; acompanhou-o no desenvolvimento de seus trabalhos escolares, durante todo o percurso; assegurou as condições materiais e adquiriu os livros necessários para o seu desenvolvimento escolar e ensinou precocemente, em casa, a leitura e a escrita a João.

O projeto escolar do pai de João foi assumido por ele próprio, o qual interiorizou os desejos do pai e constituiu disposições à ascense e planificadoras, ou seja, regulou e estruturou seu tempo de modo a atingir o objetivo de ingressar na educação superior de prestígio.

As escolas públicas estaduais freqüentadas por João, durante o ensino fundamental, distinguem-se no campo das escolas públicas, pois, conforme seus relatos, o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido tinha características específicas e o perfil dos alunos que essas escolas recebiam era diferenciado.

A partir do ensino médio, o próprio João passou a fazer as escolhas quanto ao tipo de escola que gostaria de frequentar e de curso em que desejava ingressar. Ele informava suas escolhas ao pai, o qual manifestava irrestrito apoio. Esse apoio não se referia apenas a respaldar suas escolhas, mas se constituía também em um suporte afetivo-moral ao filho, contribuindo para que João se mobilizasse ainda mais para buscar o sucesso escolar.

O pai de João era professor e, apesar de algumas interrupções, esta foi a atividade que ele desempenhou por mais tempo, até a aposentadoria. Essa condição possibilitava que o pai conhecesse a lógica de funcionamento da instituição escolar, o que certamente colaborou nas suas escolhas em relação ao percurso escolar do filho, para seu próprio desempenho escolar e para as constituições das disposições temporais de João à antecipação do futuro e à perseverança.

A carreira escolar do pai de João teve um efeito socializador para João e ele expressou em seus relatos os compromissos morais e afetivos que tinha para com seu pai, pois reconhecia todos os esforços dele para lhe assegurar um percurso escolar longo. O pai passou por processos de mobilidade escolar, profissional, social e geográfica, o que se constituiu na base a partir da qual João seguiu adiante e ingressou no ITA.

6.2 José ou a Mobilização Escolar de uma Mãe

“Minha mãe me acompanhava demais. Os trabalhos escolares...

Minha mãe orientava o dever... Ela conferia as coisas que a gente fazia.”

José é filho mais velho de uma fratria de dois irmãos. Ele nasceu no ano de 1955, em Belo Horizonte, trabalha como professor universitário e é proprietário de uma empresa de produção de sistemas de automação industrial. Coursou Engenharia Eletrônica no ITA, tendo ingressado no Instituto aos 19 anos de idade. José reside em Belo Horizonte, é casado e pai de um filho.

A mãe de José deslocou-se de Uberaba para Belo Horizonte e seu pai, de Espinosa, localizada no norte de Minas, também para Belo Horizonte. Seu pai, nascido em 1922, era prático de farmácia. Sua mãe, cujo nascimento ocorreu em 1925, formou-se professora primária, mas não atuou na profissão – trabalhou em Belo Horizonte, em um comércio de um cunhado.

José conheceu pouco da história de seus avós, pois ambos da linhagem paterna e o avô materno haviam morrido quando ele nasceu. Porém, das histórias familiares que ouviu, José sabe que seu avô paterno trabalhava fazendo jornal – ele era tipógrafo. Sobre esse avô, José declara: “Segundo meu pai, ele era uma pessoa muito inteligente. Ele teve muitos filhos. Eu não sei exatamente, mas parece que na família do meu pai eram sete e meu pai era o mais velho”.

O pai de José cursou o primário, “só estudou até o quarto ano”. José conserva o boletim do pai, no qual é possível observar que “ele era o primeiro aluno”. Mas, apesar de o desempenho escolar do pai, José informa que seu pai parou de estudar e que isso se deu por necessidade, ou seja, ele “não pôde estudar mais”.

O pai de José exerceu a função de farmacêutico prático por vários anos em laboratórios de Belo Horizonte. Depois de trabalhar como empregado, tornou-se sócio minoritário de um laboratório. José rememora a percepção que tinha da condição de empresário, quando o seu pai era sócio do laboratório:

Minha percepção era exatamente negativa, porque o meu pai nunca conseguia ganhar dinheiro como empresário. É lógico que depois é que eu fui entender que ele era na verdade o minoritário na sociedade. Ela nunca deu certo.

Apesar de o fracasso da sociedade de capitais, dada a posição minoritária de seu pai, José destaca que seu pai era um trabalhador incansável:

Meu pai sempre trabalhou demais. Eu acho que talvez eu o imite um pouco... Esse negócio de trabalhar em excesso, trabalhar de manhã, de tarde e de noite. Eu faço a mesma coisa. É engraçado que a gente vive evitando o modelo dos pais e acaba repetindo exatamente a mesma coisa.

A mãe de José, diferentemente de seu pai, concluiu o ensino médio, tendo cursado o Magistério em um colégio de freiras, formando-se professora. Perguntado sobre as características dessa escola particular e pertencente a uma congregação religiosa, José destaca que o fato de sua mãe ter estudado em uma instituição desse tipo deveu-se a que ela foi acolhida nessa escola por uma questão religiosa. Segundo ele, “a maioria dos pobres estudava através do convento. Igreja era um bom caminho. Igreja ou Exército. São maneiras de ascensão social”.

A mudança para Belo Horizonte da mãe de José se deu a partir de um convite de uma irmã, a qual havia se casado com um comerciante bem-sucedido nessa capital. Assim, o deslocamento geográfico da linhagem materna da família de José se fez em função desse marido da irmã.

As condições de vida de José, apesar de alguma privação material, eram caracterizadas por certa estabilidade, pois tanto o pai quanto a mãe trabalhavam, o número de filhos era reduzido – apenas dois – e eles recebiam apoio da família extensa, especificamente do cunhado, o qual lhes ofereceu moradia em Belo Horizonte.

6.2.1 Carreira escolar de José

José não freqüentou a pré-escola. Quando ingressou na primeira série do ensino fundamental, já havia sido alfabetizado em casa pela mãe. Como sabia ler e escrever, “teve um bom desempenho no grupo” desde o início de sua escolarização. Portanto, a utilização da estratégia escolar de investimento precoce na escolarização foi o que colaborou para que José, logo no início de seu percurso escolar, ocupasse um lugar distinto em sua turma, dado o seu bom

desempenho escolar. O excelente rendimento escolar de José passou a ser continuamente reforçado pela escola, reafirmando, portanto, suas disposições à dedicação aos estudos, ou seja, a percepção dos outros passou a colaborar na percepção de José de si mesmo, levando-o a dedicar-se ao trabalho escolar como forma de manter essa percepção positiva e, ao mesmo tempo, porque esta passou a ser sua “obrigação”, uma vez que era isso que esperavam dele.

Todo o percurso escolar de José se fez em escolas públicas, mas sempre naquelas que ocupavam posições dominantes do campo do ensino. Ele demonstrou regularidade quanto ao seu bom desempenho escolar ao longo de toda sua carreira.

Nos relatos de José sobre a qualidade das escolas públicas que freqüentou, destaca-se a menção que faz àquela na qual ele cursou as séries finais do ensino fundamental, uma escola de bairro, “mas uma excelente escola. O colégio estadual era uma escola realmente modelo em Belo Horizonte, era uma escola muito disputada, era uma escola que você tinha excelentes professores”.

José destacou em sua trajetória os incentivos e encorajamentos que recebeu de seus professores, “personagens tutelares” (HOGGARD, 1991) em sua trajetória. Esses incentivos decorriam dos bons resultados escolares de José, ao mesmo tempo em que o animavam a prosseguir obtendo esses resultados. José relembra que, naquela época, “os professores me incentivaram muito. Tinha um professor de Matemática, muito... Depois ele fez doutorado e tudo mais... Quer dizer, eram pessoas em ascensão acadêmica”. Os incentivos dos professores estavam nas manifestações constantes de reconhecimento do valor escolar de José e nas recomendações de que ele mantivesse o interesse e a dedicação pelo estudo, pois detinha todas as condições para

realizar uma carreira escolar promissora, na qual ele poderia de fato fazer escolhas e, com isso, obter também sucesso social.

José apresentou, na escola, uma disposição à competição e dedicava-se para manter seus bons resultados. A disposição à competição era estimulada nas escolas que ele freqüentou:

Naquela época, eles instituíam medalha. Com isso a gente ficava... Os melhores alunos recebiam medalha, aquele negócio todo. Isso incentivava muito a gente a estudar. Então eu fiz um excelente curso do que seria hoje o Primeiro Grau.

A mãe de José atuava também no processo de escolarização do filho, acompanhando-o intensamente. Isso é reconhecido por José como um elemento muito favorável à sua trajetória, o que demonstra que a provável pressão ao sucesso que ele viveu não produziu conflitos subjetivos e que houve a adesão do filho à ambição escolar da mãe:

Minha mãe me acompanhava demais. Os trabalhos escolares... minha mãe orientava demais, orientava o dever, ela conferia as coisas que a gente fazia. Ela dedicava mais tempo ao meu irmão, que gostava menos de estudar. Então, ele estudava de uma forma mais persuasiva, tinha que ser forçado.

Outra forma de apoio da mãe, a qual é muito valorizada na escola, porque exprime o “gosto pelo trabalho ‘bem feito’ e pelas manipulações minuciosas” (BOURDIEU, 1992b) e pode ser medida com mais facilidade, foi oferecer ajuda ao filho na elaboração dos desenhos na área das ciências naturais e para o desenvolvimento de trabalhos de grupo:

A minha mãe desenhava muito bem. Então, ela fazia parte dos desenhos lá dos meus cartazes. Quando tinha que desenhar em Biologia, tinha que fazer uns desenhos muito elaborados, às vezes com lápis de cor... Ela desenhava muito bem... Então, ela me ajudava muito a fazer esses desenhos e os trabalhos do meu grupo.

Estimulado pela escola, José participou ativamente, nas séries finais do ensino fundamental, de grupos de estudos formados por colegas de turma que se reuniam para elaborar

os trabalhos escolares. Entre esses grupos, instalaram-se formas de competição, ou seja, cada grupo procurava realizar da melhor forma possível o trabalho escolar, tendo em vista assegurar um lugar distinto dentre os demais grupos de estudos existentes na turma e na escola como um todo, uma vez que tal prática era estimulada em toda a escola freqüentada por José. Tais experiências parecem ter colaborado também para a formação das disposições à competição de José. Sobre a formação desses grupos de estudos, José relata:

No ginásio, teve um grupo de estudos, um grupo de alunos... Nosso grupo foi um grupo mais organizado, os trabalhos nossos eram muito bons. Era um grupo de alunos que fazia trabalhos, composto de cinco alunos, chamava-se GTM. A própria escola que organizou. Os trabalhos eram extraclasse.

No ensino médio, José prossegue a trajetória escolar obtendo excelentes resultados escolares, freqüentando estabelecimentos escolares considerados modelos, o que indica a permanência da estratégia de escolha do estabelecimento escolar a ser freqüentado desde as séries iniciais do ensino fundamental até esse nível de ensino:

Depois eu fui para uma escola que, na época, era modelo, o Colégio Universitário. Até o ano que eu entrei neste Colégio Universitário, só tinha o terceiro científico, apenas a partir daí, exatamente quando eu entrei, ele passou a ter os três anos do científico, só que com outro nome, chamava-se Colégio Integrado. Esse Colégio Integrado era uma das unidades do Centro Pedagógico da UFMG e não era técnico, mas apenas científico.

O ingresso nesse colégio se deu a partir de processo seletivo, ou seja, por meio de ‘vestibulinho’. José considera que o ingresso na instituição foi decisivo para garantir uma carreira escolar de sucesso. Segundo ele, “foi uma escolha que eu acho que foi a mão divina aí que ajudou”. As outras escolas, às quais José se apresentou para participar dos processos seletivos, portanto, aquelas que figuravam como possibilidades para cursar o ensino médio, eram também escolas de elevado prestígio, como o IMACO, em Belo Horizonte, e o COLUNI, o colégio

universitário vinculado à Universidade Federal de Viçosa, e o Colégio Estadual Central, também localizado em Belo Horizonte.

O período de escolarização no Colégio Integrado e depois no COLTEC, também da UFMG, foi vivido por José como um período de encantamento:

Eu me encantei com o colégio... Eu não sei nem dizer por quê. Minha turma toda do estadual foi para o Estadual Central. Mas eu gostei muito. Eu achei um exame inteligentíssimo. Eu tenho o exame até hoje. Eu achei o exame brilhante e eu quis estudar naquela escola. Realmente, foi outra escolha acertada, pois o colégio era maravilhoso.

Ao ingressar no ensino médio, José optou pelo curso científico, portanto, não profissionalizante, o que por si só indica sua intenção de cursar a educação superior. Tal decisão foi ratificada, durante o curso em nível médio, quando ele teve a oportunidade novamente de optar se desejava permanecer no curso científico ou transferir-se para um curso profissionalizante, quando houve a incorporação pelo COLTEC, colégio técnico da UFMG, do Colégio Integrado. José relembra a confirmação de sua opção pelo curso científico na época:

Depois de um ano, o colégio foi extinto porque veio um decreto dizendo que a universidade não podia manter duas escolas do mesmo nível, quer dizer, ela não podia manter o COLTEC e o Colégio Integrado. O Colégio Integrado foi extinto e nós fizemos o segundo e terceiro científico no COLTEC. Quer dizer, no prédio do COLTEC, mas com os professores do Colégio Integrado. Eu não tive formação técnica, alguns colegas passaram para o curso técnico, mas eu tinha muita certeza de que eu não queria fazer curso técnico.

Perguntado por que optou e manteve sua opção pelo curso científico, José respondeu: “Tinha o projeto de fazer universidade. Eu não sabia exatamente o quê que eu queria fazer”.

O projeto escolar de José, suas definições precoces e suas disposições planificadoras permitiram-lhe utilizar também a *estratégia de treineiro*, apresentando-se para alguns processos seletivos desde o segundo ano do ensino médio: “No segundo ano, eu comecei a fazer vestibular,

fiz para Engenharia Química, depois eu fiz vestibular para Engenharia Eletrônica no meio do ano”. No final do terceiro ano, José fez vestibular para Engenharia Elétrica na UFMG, Medicina na PUC e para o ITA.

Apesar de as hesitações de José, diante de suas possibilidades de escolha, principalmente em relação à área de Medicina – a qual considerava ser aquela em que ele tinha mais interesse –, a faculdade para a qual foi aprovado, embora gozasse de prestígio no campo do ensino superior, apresentava um grande inconveniente: era uma instituição privada. Assim, ele relata, “fiz opção pelo ITA”.

6.2.2 Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de José reconstituída

A mãe de José teve uma participação importante na constituição do percurso escolar de seu filho. Ela tinha a formação de professora e, apesar de não exercer a profissão, conhecia a lógica de funcionamento da instituição escolar, o que lhe permitiu realizar investimentos na escolarização do filho, como a escolha do estabelecimento escolar a ser freqüentado; investindo na apropriação precoce da leitura e da escrita, ou seja, antes do ingresso na escola regular; acompanhando, com rigor, o cumprimento das tarefas escolar; disciplinando o uso do tempo e auxiliando-o na elaboração das tarefas escolares. O conhecimento da mãe sobre o universo escolar possibilitou também que José desenvolvesse disposições ao conformismo em relação a normas escolares, o que lhe rendia, juntamente com seu desempenho escolar, posições favoráveis na classificação escolar.

A escola pública estadual freqüentada por José, durante o ensino fundamental, ocupava o pólo positivo do *subcampo* das escolas públicas estaduais. No ensino médio, ele mantém a

freqüência a estabelecimento de prestígio, ingressando em uma escola pública federal. Todo o ensino fundamental e médio foi cursado no turno diurno.

A socialização escolar à qual José foi submetido conduziu a constituição de disposições à competição, pois fazia parte do estilo pedagógico das instituições freqüentadas por José estimular e organizar competições de cunho cognitivo entre os alunos.

O percurso escolar de José foi marcado, como ocorreu com João, pela regularidade e pelo bom desempenho escolar. Ele também tinha o projeto de ingressar na universidade, o qual foi traçado cedo, quando ainda cursava o ensino fundamental. Ele também não conciliou, durante toda a educação básica, estudo e trabalho.

As condições acadêmicas de José, ao concluir o ensino médio, permitiram-lhe proceder a escolhas. Todos os cursos e universidades para as quais ele se apresentou gozavam de prestígio no campo do ensino superior brasileiro. Apesar de residir em Belo Horizonte e ter sido aprovado na área de Engenharia pela UFMG, optou por ingressar no ITA.

7 ANTÔNIO E FRANCISCO: AUTONOMIA, ESCOLHAS E AJUSTAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Os percursos escolares de Antônio e Francisco, analisados neste capítulo, trazem a marca da autonomia e autodeterminação desses iteanos na condução de seus percursos escolares e das escolhas que eles fizeram e refizeram para chegar ao ITA.

7.1 Antônio ou Autonomia e o Sentimento de Estar Só na Constituição do Percorso Escolar

“É como se você tivesse que fazer sozinho o que duas gerações fariam...”

Na verdade, foi basicamente isso que eu fiz...”

Antônio, segundo filho de uma fratria de quatro irmãos, nasceu no ano de 1964, na cidade de São Paulo. Ingressou no ITA aos 20 anos de idade e cursou Engenharia Aeronáutica. Após a graduação, cursou o mestrado em Administração de Empresas na USP e alguns cursos na New York University e na Columbia University. Na época da entrevista, tem 40 anos e ocupa um cargo de gerência de Tecnologia da Informação de uma instituição bancária em Nova York. É casado e tem dois filhos.

O pai de Antônio nasceu em 1937. Ainda na vida adulta era escolarizado apenas no nível das séries iniciais do ensino fundamental. Após aposentar-se, concluiu o ensino fundamental e médio, cursados na modalidade supletiva. A mãe de Antônio nasceu em 1942 e concluiu o ensino fundamental.

O pai deslocou-se do interior da Bahia para São Paulo ainda jovem. Nesse estado, desempenhou várias atividades profissionais: mensageiro, operador de telex, motorista de táxi, corretor de imóveis e ferramenteiro. Tornou-se microempresário, após ter se aposentado por tempo de serviço. A mãe de Antônio trabalhou como dona de casa e em berçários, cuidando de crianças.

Os avós paternos tinham leitura rudimentar. O avô era vaqueiro e a avó, dona de casa. Também os avós maternos não concluíram o primeiro grau. O avô era carpinteiro e a avó, dona de casa.

Todos os irmãos de Antônio concluíram a educação superior. O irmão mais velho de Antônio formou-se em Economia e trabalha como gerente de vendas em uma loja que comercializa tecidos e tapetes em São Paulo. O irmão mais novo de Antônio concluiu o curso de Ciências Contábeis na USP e também cursou MBA nessa universidade. Atualmente, esse irmão, o terceiro na fratria, trabalha em um banco estatal brasileiro, em que ocupa um cargo de gerência. Antônio não sabe qual o curso de graduação concluído pela irmã mais nova, mas informa que ela é pós-graduada em *Marketing* e trabalha como gerente de *marketing* em uma empresa multinacional que comercializa remédios e desenvolve pesquisas.

As condições materiais de vida de Antônio, durante o período em que ele cursou a educação básica, eram relativamente estáveis, pois seu pai permaneceu como operário de uma mesma empresa durante um longo tempo e a família tinha casa própria. No entanto, houve momentos de agravamento das condições materiais da família, principalmente quando o pai foi demitido e passou a desempenhar funções diversas, mas que não asseguravam uma renda fixa, período que coincidiu com o ingresso de Antônio no mercado de trabalho aos 14 anos de idade.

7.1.1 Carreira escolar de Antônio

Antônio não frequentou a pré-escola. Ingressou, com idade entre seis e sete anos, na primeira série do ensino fundamental, em uma escola pública estadual, na qual permaneceu por dois anos. Depois desse período, transferiu-se para uma outra escola, na qual estudou também por mais dois anos. Ambas eram localizadas em bairros da cidade de São Paulo. A localização das escolas era relativamente próxima à residência de Antônio, o que lhe permitia “ir andando, porém a segunda era

mais distante”. Sobre o motivo da transferência da primeira para a segunda escola, uma vez que essa última era mais distante, Antônio informa apenas que ambas, em termos pedagógicos, eram iguais.

Quando Antônio ingressou na primeira série, ele não sabia ler e escrever, pois, conforme seus relatos, ele não teve acesso a jornais e/ou revistas – “isso custava dinheiro, não existia” – e não pôde contar com orientações da mãe, pois ela trabalhava fora. Diante dessas condições, Antônio considera que “fui eu que aprendi a escrever e a ler”, ou seja, que ele, na escola, quando cursava a primeira série, aprendeu a ler e escrever. A afirmação de Antônio de que “fui eu que aprendi” apresenta-se como uma indicação do destaque que ele dá às suas disposições à ascese e à autonomia que marcaram sua trajetória escolar.

Antônio considera que sua mãe, a qual estudou até a oitava série, “nunca achou que estudar fosse uma prioridade”. Já seu pai, em suas práticas cotidianas, destacava o lugar e a importância da escola. Ele era muito exigente com o filho, tratando-o com severidade e exigindo-lhe dedicação e desempenho, mas isso não apenas com relação ao trabalho escolar em si, mas também a toda sua existência. Tais práticas parecem ter contribuído para a formação das disposições de Antônio próprias à ordem escolar, como o aprendizado da disciplina e indica a existência de uma “ordem moral doméstica” (LAHIRE, 1997a; VIANNA, 1998).

Após concluir as séries iniciais do ensino fundamental, Antônio retornou à primeira escola que havia freqüentado, agora para cursar as séries finais do ensino fundamental.

O desempenho escolar de Antônio sempre foi brilhante, desde o início de sua escolarização. Em função disso, ele era indicado para representar a escola em olimpíadas de Matemática, o que provavelmente também colaborou para a formação da disposição de Antônio à competição. A constituição de disposição à competição parece favorecer de modo especial os estudantes na escolha

de carreiras escolares de excelência, pois a escola é um espaço essencialmente de concorrências (CHARLOT e ROCHEX, 1996).

Outra situação que parece ter favorecido a constituição da disposição de Antônio à competição era a concorrência que mantinha com seu irmão mais velho, mas apenas um ano de escolaridade adiante da sua, o qual também era extremamente competente: “O meu irmão também tirava notas boas. Ele tirava notas muito boas até a oitava série, quando ele mudou para o colégio”. Sobre o processo de competição que se instalava entre ele e o irmão, em função do desempenho escolar de ambos, Antônio relata:

Acho que até a sexta série a gente disputava. Não era difícil, porque... Eu lembro que na sexta série eu tive 42A e ele... Quer dizer, não era tão difícil disputar. Até a quinta e sexta eram notas acima de 90. Você não precisava... Você já tinha fechado, não precisava fazer o exame e a gente ficava... A gente nunca precisava fazer a prova final, porque a gente já tinha fechado antes de chegar.

Sobre a relação com os professores, Antônio não destacou um único professor com o qual se relacionasse de forma especial, ou que tenha lhe dado uma atenção diferenciada, mas reconhece: “Os professores gostavam muito de mim. Imaginavam que eu era o melhor da sala, realmente um dos melhores. Todos eles gostavam de mim de uma forma geral”.

O reconhecimento e a reputação que Antônio gozava com seus professores causavam-lhe problemas com os colegas. Apesar de não ser possível analisar se ele se sentia constrangido ou orgulhoso dessa condição de distinção em relação aos colegas, observa-se, pelos dados da pesquisa, que isso contribuiu para certo isolamento no espaço escolar: “No começo do ano era até embaraçoso, porque entrava o ano e era uma turma nova e eles já falavam que não tinha jeito, que eu era imbatível”. Nos relatos de Antônio, observa-se certa ambigüidade ao relatar seu desempenho

escolar, pois, ao mesmo tempo em que ele declara que “era imbatível”, diz que “não era uma coisa de se admirar”.

Apesar do lugar ocupado por Antônio na escola, seu desempenho escolar não causava grande impacto em sua família. Para seu pai, Antônio considera que “era mais ou menos o que eu devia fazer”. Já sua mãe, Antônio avalia que ela manifestava algum orgulho do filho, ainda que, para ela, dedicar-se intensamente aos estudos não deveria ser uma prioridade na vida do filho.

Antônio, para explicar seu brilhantismo escolar, oscila entre relacioná-lo à posse de um talento ou ao dispêndio de um grande esforço pessoal:

Aqui nos EUA eles falam que você nasceu dotado. Vamos dizer assim: diferenciados. Assim... o mais inteligente. Eu nunca fui o mais inteligente, mas assim eu tive mais exagero. É isso... Ainda hoje... Mais exagero no sentido de... Se precisar, eu fico cinco dias sem dormir. Eu não faço mais isso há algum tempo.

Ao ser perguntado se considerava que sua carreira escolar se devia a um dom natural, Antônio destacou sua autodeterminação na condução de sua carreira escolar:

Eu era produtivo. Produtivo... É isso... Isso de fato eu tive que fazer... Isso pode ser chamado determinação. Pode ser chamado... é... não sei... Ao longo da minha vida eu conheci pouca gente que tem essa capacidade.

Antônio considera que, em termos de apropriação do conhecimento escolar, ele teve que fazer sozinho o que, de modo geral, é construído em duas gerações, ou seja, usar intensamente seu tempo, concentrando toda sua existência em questões exclusivamente escolares para que fosse possível ter acesso a uma carreira de prestígio. Para ele, aqueles estudantes cujos pais concluíram a educação superior e dispõem de capital econômico apresentam condições favoráveis para se desenvolverem nos estudos. Eles podem se dedicar de forma mais amena, pois, desde quando nascem, começam a receber a herança cultural familiar. Já no seu caso, como não houve transmissão

de herança cultural, ele se viu compelido a usar intensamente todo o seu tempo para se apropriar daquilo que era necessário para ingresso em uma escola superior de prestígio:

É preciso duas gerações ou três gerações. Pode-se fazer numa geração só, mas você realmente precisa do mesmo tempo que fosse o de duas gerações. Se você somar o tempo de duas gerações, para você chegar a estipular... É como se você tivesse que fazer sozinho o que duas gerações fariam... Com uma geração só, na verdade, foi basicamente isso que eu fiz...

É recorrente na narrativa de Antônio a queixa de que ele teve de construir tudo sozinho em sua trajetória escolar, o que pode ser compreendido pelo nível de exigências às quais ele teve de se submeter e obter êxito, frente às condições sociais e culturais desfavoráveis a partir das quais ele iniciou seu percurso escolar. De acordo com Baudelot (1999:9), a pesquisa desenvolvida por Ferrand et al. (1999) colocou em evidência a imensa quantidade de energia social e familiar necessária para produzir um aluno de uma escola de excelência na França. Segundo ele, o aluno dessas escolas é produto de pelo menos três gerações e da associação dos capitais e dos esforços do pai e da mãe, dado o alto nível da competição escolar. Como Antônio não pôde contar com os investimentos escolares de sua família, parece ter produzido a si mesmo como um aluno brilhante à custa de muita energia pessoal.

Ainda que Antônio atribua a si mesmo seu brilhantismo escolar, sua autodeterminação e todo o esforço empreendido no tempo de uma geração, para conseguir ingressar no ITA, reconhece, embora de forma tênue e ambígua, que suas disposições individuais, as quais orientam suas práticas, originam-se das práticas socializadoras de sua família, especialmente de seu pai:

O meu dote ou essa energia, com certeza, veio dele [do pai]. Porque eu vim de São Paulo para New York, ele veio da Bahia para São Paulo. Do ponto de vista educacional, realmente eu sou o [único] da minha geração... Eu sou mais... De alguma forma eu peguei a energia, pode ter sido... Eu não sei... É difícil dizer se foi social ou se foi...

A narrativa de Antônio sobre as razões e fundamentos de suas escolhas no campo educacional oscila, com frequência, entre a posse de um dom, uma aptidão natural para a apropriação do conhecimento, principalmente na área da Matemática, e suas disposições a agir, socialmente constituídas, como a disposição à perseverança, à autonomia e à ascese.

O que parece fazer com que Antônio indique que sua carreira escolar tenha como fundamento um dom natural é o fato de que ele disse que construiu seu percurso escolar solitariamente, uma vez que não pôde contar com práticas familiares de mobilização escolar efetivas e duradouras; o que o levou a “afastar-se” da família e dos amigos para se dedicar aos estudos e cultivar uma forte autodeterminação, na constituição de seu percurso escolar. Parece também que o excelente desempenho de Antônio na área da Matemática que, de modo geral, indica a posse de talento, colaborou para que ele constituísse a idéia de posse de um dom natural e de que “fez tudo sozinho”.

A autonomia de Antônio para escolher e definir o caminho a ser percorrido no seu processo de escolarização torna-se mais explícita, em sua narrativa, a partir do momento em que ele descreve o ingresso no ensino médio:

O que aconteceu... Bom, de novo ninguém alertou... Eu até hoje... Eu me questiono como isso aconteceu, mas de alguma forma eu acredito que eu queria fazer o melhor do que existia. Aí eu fiz... Eu prestei vestibulinho, termo usado no Brasil, para as melhores escolas que existiam, os melhores colégios e eu, na época, o meu pai... É, tinha que ser público, nunca existiu a possibilidade de fazer alguma coisa que não fosse público, não existia colégio que não fosse público na minha mente, não existia faculdade que não fosse pública, simplesmente não existia, então era assim, tipo público, o que tem de melhor no curso público...

Antônio, apesar de ter um irmão mais velho que cursava uma série adiante da sua, não menciona em seus relatos que este tenha feito indicações sobre o melhor estabelecimento de ensino a ser freqüentado. Cabe destacar, no entanto, que a carreira do irmão de Antônio tinha características

que a distanciavam da carreira escolar desse último. O irmão de Antônio trabalhava desde os 14 anos de idade e, durante sua formação em nível médio e superior, permaneceu conciliando estudo e trabalho. Kursou Economia em uma instituição que Antônio não considera ser de prestígio, apesar de não ter precisado de qual instituição se trata.

Apesar de a autonomia nas suas escolhas, Antônio destacou em seus relatos que seu pai manifestava interesse em que ele freqüentasse um curso técnico e assim se qualificasse de imediato para o mercado de trabalho. Tal orientação paterna parece ter colaborado para conduzir Antônio a escolher, dentre os estabelecimentos escolares, necessariamente públicos, para os quais se apresentaria para os processos de seleção, aqueles que oferecessem a formação técnica em nível médio. Antônio descreve seu processo de escolha do estabelecimento a ser cursado no ensino médio da seguinte forma:

Bem, meu pai também achava que eu devia fazer colégio técnico. Isso porque naquela época, não... Na minha família, a partir da minha avó para baixo, ninguém tinha feito faculdade... Faculdade não era uma coisa que se conhecia. Daí eu fiz, acho que eu fiz para três colégios: um da Fundação Getúlio Vargas, Colégio Técnico muito bom. O outro era a Escola Técnica Federal, era também muito conceituada. O outro... Escola Técnica Industrial de São Bernardo, que era muito boa. Aí passei para os três.

Dentre as três escolas para as quais Antônio foi aprovado, ele optou por São Bernardo do Campo. Perguntado sobre os motivos dessa escolha, Antônio respondeu:

Bom, isso foi o maior... Um dos grandes erros de desinformação... Como é que eu, com 14 anos, numa escola que é em outra cidade... Na verdade, eu passei a estudar à noite, porque eu tinha que trabalhar. Quando eu entrei... Quando eu fiz 14, de 14 para 15, eu fui para o... Eu fui para o colégio e fui trabalhar à tarde. Precisei trabalhar no primeiro ano, eu trabalhei no Banco Econômico, um banco muito bom. Aí, em seguida, eu mudei pra São Bernardo do Campo.

Antônio justifica nos seus relatos o fato de considerar um erro ter escolhido a escola de São Bernardo do Campo em função das dificuldades de conciliação estudo-trabalho e a distância entre o local do estudo e trabalho e o local de residência:

Eu estudava à noite. Mas, como eu falei, foi um grande erro de falta de informação. Os dois [estudo e trabalho] eram em São Bernardo. Eu morava em São Paulo. Eu ia de metrô. O metrô estava começando, há uns 20 dias... Tinha o metrô já, mas não tinha a integração metrô-ônibus, não existia isso... Aí, eu saía de casa às 5h:20 min e voltava à meia-noite e pouco, muito cansativo.

Perguntado sobre as razões que o levaram à conciliação estudo-trabalho, Antônio, inicialmente, não atribui o sacrifício empreendido nessa época às necessidades financeiras extremas de sua família, mas a uma tradição familiar, pois 14 anos era reconhecida como a idade própria para começar a trabalhar, seguindo o exemplo do pai. No entanto, em seu relato é possível observar que a família passava por um momento de certa instabilidade:

Não havia necessidade financeira... Tipo assim: não estávamos passando fome... Acho que ninguém passou fome. Eu acho que na época meu pai estava desempregado, mas não era desempregado... Ele trabalhava numa empresa... Ele era profissional de carreira numa empresa grande, aí ele perdeu o emprego, depois virou corretor... Mas não ficava em casa sem fazer nada... O pai era difícil ficar sem fazer nada em casa... Não estávamos passando fome, mas de qualquer forma eu não sei... Eu acho que tem a ver com o fato de o meu pai com 14 anos ter vindo para cá, ou seja, com 14 anos ele entende que era a maior idade na cabeça dele. Não sei se foi dito isso em algum momento, mas tanto meu irmão quanto eu, nós dois, com 14, 15 anos, começamos a trabalhar. Talvez fosse, na época, um método de...

Ao ingressar no ensino noturno, em São Bernardo, Antônio enfrenta dificuldades em se integrar à turma, diante da idade de seus colegas de classe, a maioria adulta: “À noite, eu era uma criança, comparado às pessoas que estudavam comigo... Eram homens já... Eu era muito criança comparativamente”.

No segundo semestre do terceiro ano do ensino médio, Antônio decide ingressar em um cursinho, com o objetivo de se qualificar para os vestibulares que pretendia disputar. Para isso,

abandonou o emprego no banco e utilizou os recursos financeiros que havia economizado para custear as despesas com o cursinho, o que demonstra uma disposição à planificação e a utilização da *estratégia do cursinho* (NOGUEIRA, 2000) para ingresso no ensino superior: “Eu fiz o Anglo, mas eu paguei, não era de graça... Aí eu tinha que passar [no vestibular], eu tinha que passar porque eu não tinha dinheiro para pagar o ano inteirinho”.

A intensidade com a qual Antônio vive o momento de preparação para o vestibular se resume na declaração de que ele tinha uma grande necessidade de passar no vestibular: após seis meses de custeio do cursinho, não haveria como persistir nesse caminho, fazendo novos investimentos, caso não fosse aprovado no vestibular nessa tentativa.

Perguntado qual era o curso que desejava cursar naquela época, Antônio responde: “Eu acho que foi assim... seguindo qual a melhor faculdade. Eu acho que eu tive sempre só duas opções: fazer engenharia no ITA ou na Poli” (ambas as instituições gozam de elevado prestígio acadêmico).

Questionado sobre as razões que o levaram a desejar ingressar no ITA, Antônio expressa sua necessidade de reconhecimento:

Eu sempre fui mais isolado. Eu sempre tive uma outra perspectiva... Eu não sei não... Era assim... Eu não tinha intenção de mudar de classe, ainda não tenho... Às vezes, eu acho que não mudei... Às vezes, eu acho que mudei... não dá para ter certeza. [...] Não foi ascensão o principal motivo que me levou ao ITA. [...] Era uma forma de fazer as pessoas acreditarem. Ele vai! E aí eu fui fazer Engenharia Aeronáutica.

Antônio não foi aprovado na sua primeira apresentação ao vestibular do ITA. Na época, ele conseguiu aprovação no vestibular da USP, para o curso de Física, ao qual ele tinha se apresentado também, juntamente com sua apresentação à seleção do curso de Engenharia: “Eu não passei. Eu passei na Física só... Eu passei na Física da USP. Era a segunda opção na USP”. Sobre como foi vivida a experiência de reprovação no ITA, Antônio comenta:

Uma das coisas que me marcou muito nessa época que eu não passei... Eu já tinha desistido de entrar no ITA... Eu lembro que minha mãe chegou e falou: “Porque você está chorando, porque que isso é importante?” Mas eles não conseguiam entender... E hoje eu também não consigo entender, mas... Minha mãe fazia a festa de aniversário de minha irmã... A gente morava num sobrado. E eu não tinha tempo de descer para a festa, porque eu estava estudando. Então eu realmente... Vangloriei muito... E aí eu não passei... As poucas pessoas que eu conhecia... Acharam muito legal que eu não tivesse passado... Foi uma prova para eles: “A gente está nessa classe, então não tem jeito da gente fugir, e olha esse cara aí, fazendo um esforço imbecil e não tem jeito mesmo”.

Antônio ingressou no curso de Física da USP, no turno da manhã, e planejou como se organizaria, a partir de então, para atingir seu objetivo de ser aprovado no ITA. Sobre suas novas estratégias, ele relata:

Eu não tinha dinheiro. Bom, o que aconteceu foi o seguinte: o Anglo era o melhor na época, era o melhor curso que tinha no Brasil ou São Paulo. Era preparatório e eles oferecem três bolsas de estudos, tinha que fazer uma prova. Aí, eu consegui uma dessas bolsas. Foi assim que eu paguei meu cursinho do segundo ano, aliás, eu não precisei pagar. Então, eu não trabalhei esse ano mais. Eu não paguei o cursinho, porque eu consegui essa bolsa de estudos. Eu fiz um pedaço de Física na USP, na parte da manhã... era difícil.

Antônio foi aprovado na segunda apresentação ao vestibular do ITA. Ao relatar o momento da aprovação, ele destaca o fato de não ter desistido de ingressar na instituição e o isolamento ao qual ele se submeteu para conseguir sua aprovação:

Puxa vida! Ainda bem que eu não desisti... Mas aí, quando eu passei... Eu não tinha ninguém... Meus amigos... eu não tinha mais amigos, porque eu fiquei praticamente o ano inteiro só estudando... Eu não fiz nada, além disso...

A aprovação de Antônio no ITA não causou grande impacto em sua família. As características de alguém bem-sucedido para eles, segundo Antônio, estavam diretamente relacionadas à posse de bens materiais e o ingresso no ITA não significava qualquer alteração imediata nas condições de vida. Pelo contrário, ele deveria percorrer ainda um caminho que duraria cinco anos e, só então, após muito esforço, ele poderia usufruir o prestígio advindo da conclusão de

um curso em uma escola de excelência e os ganhos materiais correlatos a esse prestígio. As reações da família de Antônio indicam que não se tratou de um acontecimento familiar:

Mas não respeito... Talvez depois que eu fizesse a faculdade, depois de algum tempo, quando eu tivesse um pouco mais de dinheiro, talvez eu tivesse um pouco mais de respeito... Porque é assim que eles medem... Mesmo depois que eu me formei... Eu tinha faculdade... Assim comparando com meu irmão... Ao invés de parar para estudar, ele continuou trabalhando... Ele já tinha um carro, já tinha uma vida mais estável... Construiu alguma coisa... Ainda nessa fase eles achavam...

7.1.2 Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de Antônio reconstituída

O percurso escolar de Antônio traz a marca de suas disposições à ascense, à autonomia, à competição e à perseverança na construção de um percurso rumo à Engenharia do ITA.

A estabilidade na família de Antônio – pois seus pais tiveram durante longo tempo vínculos empregatícios formais – e a “ordem moral doméstica” (LAHIRE, 1997a; VIANNA, 1998) transmitida favoreceram a constituição das suas disposições.

Antônio contou, para a constituição de seu percurso escolar, com a mobilização escolar de seu pai, apesar de ser sua mãe aquela que detinha, no grupo familiar, o nível de escolarização mais elevado. Além de uma *energia* para se dedicar intensamente ao trabalho escolar que Antônio acredita advir do pai, ele foi também orientado por ele a escolher um curso técnico para sua formação em nível médio. Antônio apresenta indícios em seus relatos que as razões que o levaram a dedicar-se ao trabalho escolar não se relacionam a um desejo de ascensão social, mas à necessidade de ser reconhecido.

Os resultados escolares de Antônio, principalmente em Matemática, distinguiram-no durante todo o ensino fundamental, levando-o a ocupar um lugar de prestígio na instituição escolar e usufruir um bom relacionamento com seus professores. Agrega-se ao brilhantismo escolar de

Antônio sua disposição em relação à ordem escolar na produção de sua respeitabilidade no espaço escolar e do seu bom relacionamento com os professores. Esse brilhantismo escolar não repercutia intensamente no universo familiar, ou seja, os resultados escolares de Antônio não geravam um reconhecimento manifesto de sua família.

A condição escolar de Antônio levou-o à aprovação em processos seletivos de três escolas de ensino médio de prestígio. Nessa época, Antônio já indicava ter formulado um projeto escolar para si. Desejava cursar Engenharia na Politécnica da USP ou no ITA, duas instituições de elevado prestígio no campo do ensino superior brasileiro.

Apesar de as possibilidades efetivas de escolha, Antônio considera que fez uma opção errada no seu percurso escolar ao ingressar, para cursar o ensino médio, em uma instituição que se localizava em outra cidade e ter conciliado, a partir de então, ou seja, aos 14 anos de idade, estudo e trabalho.

O efeito dessa escolha indevida, segundo Antônio, foi a sua não-aprovação na primeira apresentação ao ITA, apesar de ter se afastado do trabalho no último semestre e ingressado em um cursinho para se preparar para a seleção do ITA e da Politécnica da USP.

A poupança financeira feita por Antônio para custear o cursinho indica sua disposição à planificação e sua dedicação aos estudos para conseguir a aprovação no ITA ou na USP, disposição temporal à antecipação do futuro, ou seja, trabalhar no presente para fazer o futuro, já inscrito no presente, advir. Antônio apresentou também disposição à perseverança, por exemplo, quando se dedicou, durante um ano, à preparação para sua segunda apresentação ao vestibular do ITA.

Antônio, para chegar ao ITA, dedicou toda a sua vida, até então, a questões exclusivamente escolares e se sentiu só ao fazer isso. Esse sentimento de “estar só” pode ser observado na separação

e distanciamento de seus colegas produzidos pelos seus excelentes resultados escolares e no isolamento ao qual ele se submeteu para se dedicar aos estudos.

Antônio acredita ter feito, no tempo de uma geração, aquilo que talvez devesse ter sido feito por duas gerações. Assim, ele se tornou um iteano.

7.2 Francisco ou um Negro no ITA, em Meio a Muitos Brancos

“É aquela curiosidade quando também entrava um negro no ITA...

Será que a escola não é tão boa assim? Teve um negro que passou aqui.

[...] Mas a vida mostrou para eles que o negro também, às vezes, é inteligente.”

Francisco é negro e nasceu em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, em 1954. Na data da entrevista tem 50 anos. É o quinto filho de uma fratria de seis irmãos. Atualmente, é um dos gerentes de uma fábrica instalada no Brasil, cuja matriz se localiza na Europa que trabalha com tecnologia aeronáutica. Francisco cursou Engenharia Aeronáutica no ITA, tendo lá ingressado aos 21 anos de idade. Atualmente, reside em uma cidade do interior de Minas Gerais, é casado e pai de dois filhos.

O pai de Francisco cursou apenas algumas séries do primário, era agricultor e aprendeu o ofício de pedreiro e carpinteiro. Além de trabalhar em sua pequena propriedade rural, “de um alqueire”, onde plantava alimentos para subsistência e comercialização do excedente, ele construía casas simples. Sobre a escolaridade de seu pai, Francisco relata: “Eu acredito que meu pai não concluiu nem a terceira série. É, acho que foi até o segundo ano do grupo. Talvez até nem tenha passado para o segundo ano. Ele escrevia muito mal”.

A ocupação do pai de Francisco se alterou quanto ele se tornou sócio de uma serraria e passou a produzir e comercializar madeiras para engradamento de telhados e fabricação de móveis, quando as condições materiais da família melhoraram um pouco:

Eu tinha mais ou menos 13 anos de idade quando ele [o pai] comprou essa serraria... Quando ele se associou a um fazendeiro. Esse fazendeiro tinha muitas madeiras e um engenho, daquele que serra a madeira na horizontal. Como ele [o pai] trabalhava muito para essa pessoa, como carpinteiro, surgiu o interesse entre eles de montar uma serraria.

A mãe de Francisco, nascida em 1918, era semi-analfabeta e desempenhava as funções de dona de casa. Ele relata: “Minha mãe lia e escrevia menos ainda” [que o pai].

Os avós paternos eram semi-analfabetos e também eram lavradores. A avó materna, única conhecida do ramo materno, era semi-analfabeta e se ocupava das tarefas de dona de casa. Segundo Francisco, ela era “de origem bastante humilde”.

Ao se referir aos avós, Francisco acena para a existência de uma “ordem moral doméstica” (LAHIRE, 1997a; VIANNA, 1998) na sua família, desde a geração dos avós, a qual vai persistir ao longo das gerações e ter um papel importante na constituição de seu próprio processo de escolarização: “Os meus pais falavam deles [dos avós] como pessoas honestas, pessoas que tinham uma vontade muito grande de vencer”.

Essa “vontade de vencer na vida”, presente na linhagem familiar significava manter-se firme, perseverar, apesar de as privações materiais e do pertencimento racial, no caminho da honestidade e da correção moral. É preciso destacar ainda que a expectativa de melhoria das condições de vida, na época dos avós, não estava diretamente relacionada à posse de títulos escolares, em função tanto das dificuldades de obtenção desses títulos, quanto devido à visão de que era relativa a importância do título escolar para promover a mobilidade social. De acordo com Francisco:

Em termos de escola, meus pais não falavam muito deles [os avós] porque meus pais também não tinham escolaridade, não tinham uma referência deles na escola. Eu acho que da parte dos avós paternos, talvez eles tenham dado muita força para que seus filhos continuassem os estudos, terminassem os estudos, mas não influenciaram muito os meus pais em termos de escola.

A valorização do título escolar parece ter se tornado mais evidente na geração de Francisco. Tanto ele como seus irmãos foram estimulados a prosseguir os estudos pelo menos até a conclusão do ensino médio:

Mesmo sendo lavrador, morando na roça, todos nós nascemos na roça, nesse sítio e vivemos lá até terminar os estudos, depois a maioria foi para Belo Horizonte, para casa de uma tia, para continuar os estudos.

Dentre os cinco irmãos de Francisco, três concluíram o ensino médio, os quais ocupam do segundo ao quarto lugar na fratria, e dois, que ocupam o primeiro e o sexto lugar na fratria, concluíram a educação superior. Entre aqueles que concluíram a educação superior, um graduou-se oficial da Polícia Militar e, após, concluiu o curso de Direito. Uma das irmãs, a caçula da família, concluiu Administração de Empresas. Quase todos os irmãos, exceto um que permaneceu em sua cidade de origem para ajudar o pai no trabalho, deslocaram-se para outras cidades, como Belo Horizonte e São Paulo, para estudar e/ou trabalhar. O deslocamento para Belo Horizonte foi facilitado pelo fato de que lá residia uma tia da linhagem materna, a qual acolheu todos os sobrinhos em sua residência.

7.2.1 Carreira escolar de Francisco

Até o seu deslocamento para Belo Horizonte, quando tinha 16 anos e havia concluído o ensino fundamental, Francisco residiu na área rural de uma pequena cidade de Minas Gerais, onde nasceu. Perguntado sobre suas experiências nessa época, ele relata:

Eu diria que a vida que a gente tinha na roça era uma vida de sitiante. A gente tinha tudo, não faltava nada em termos de alimento, mas dinheiro... Tinha para comer, mas em termos de dinheiro, de poder aquisitivo, ninguém tinha. Tinha para as atividades básicas. Meu pai... Inclusive a gente trabalhava na roça, junto com meu pai, porque ele plantava muita coisa... Plantava café, plantava hortaliças. A gente vendia hortaliças na cidade para subsistência e para ajudar a comprar material escolar.

Francisco ingressou com a idade sete anos no ensino fundamental, em uma escola da área urbana de sua cidade de origem. Seu relato sobre a ida à escola, em função do local de moradia, indica a utilização, pelo pai, de estratégias de escolha do estabelecimento escolar na área urbana, como critério para oportunizar aos filhos um ensino de melhor qualidade. Ele declara:

Nós estudávamos na cidade e íamos a pé todos os dias. Caminhávamos cinco quilômetros para ir à escola. Tinha escola rural, mas não era... Meu pai já dizia naquela época que era melhor estudar na cidade que a gente teria mais futuro. Nesta parte ele incentivava muito, ele pegava no pé da gente.

Francisco não cursou o pré-escolar, mas contou com o acompanhamento escolar de uma irmã mais velha, nos primeiros anos de sua escolarização, o que favoreceu seu desempenho escolar no primeiro ano. Esse acompanhamento parece ter se dado por uma determinação do pai, em função do interesse de que seus filhos obtivessem bons resultados escolares e também por uma decisão da irmã, devido à valorização da escolarização no universo familiar:

Aprendi a ler e escrever mais na escola, mas eu tinha uma irmã que na época morava lá [no sítio], que era a terceira de cima para baixo, e ela me ensinava a fazer o dever de casa. Apesar de ela ter na época... Ela só tinha o grupo... Ela fez o técnico depois de ter ido para Belo Horizonte... Ela me ajudava a fazer o dever de casa e pegava no meu pé.

Francisco destaca que seu gosto e dedicação aos estudos o dispensavam um pouco do trabalho agrícola e doméstico, pois seus pais valorizavam e priorizavam o processo de escolarização do filho e reconheciam seu valor escolar. Sobre suas atividades no espaço doméstico, Francisco relata: “Ajudava em casa só na tarefa de casa, ajudava até certo ponto, eu gostava desde o início... Eu não sei por que eu gostei de estudar”.

Sobre o tipo de escola freqüentada nas séries iniciais do ensino fundamental, Francisco não se refere a uma hierarquia entre os estabelecimentos quanto à qualidade do ensino oferecido, mas

destaca que as duas escolas existentes na cidade se destinavam a diferentes públicos, o que permite supor que tal hierarquia existia:

Na minha cidade, era o seguinte: tinha duas escolas. Uma escola era considerada menos procurada porque era... Não sei nem se era pago. Na época, me parece que não era pago. Mas era uma escola para alta classe da sociedade. A outra escola, o grupo escolar, era o mais popular na época, onde todo mundo, toda classe menos favorecida, estudava. Só tinha essas duas escolas.

Francisco estudou na escola pública que foi considerada por ele como a mais popular. Na cidade, havia também dois estabelecimentos nos quais era oferecido o ensino das séries finais do ensino fundamental. Um era público e outro, privado. Francisco frequentou a escola pública.

Nessa cidade, na época, não era oferecido o ensino médio em estabelecimentos públicos, portanto, não havia a opção de prosseguir a escolaridade lá: “Só tinha isso na cidade, não tinha mais, só tinha grupo e ginásio, daí a necessidade das pessoas saírem da cidade para estudar em outros lugares”.

Mais que as hierarquias existentes entre os estabelecimentos escolares, Francisco destaca aquelas presentes no interior da escola. Isso pode ser observado em seu relato:

Na escola tinha hierarquia. Em termos de turma, tinha essa classificação. A gente chamava turmas A e B. Então, que eu me lembre, eu sempre fui para a turma A. Não sei por que razão, talvez tivessem feito um teste na época... A gente falava na época turma dos adiantados e dos atrasados... Tinha nessa escola merenda escolar, servia o leite para os mais... Para os menos beneficiados... O leite com café e merenda... Eu me lembro que quando eu não levava aquelas broas que a mãe sempre fazia, a gente entrava na fila para pegar merenda e tinha aquela separação: “Se estava pegando o negócio na fila é porque não pode...” Então, tinha aquela separação natural que acontece... Aquele lá é da roça, está pegando merenda... A gente ia pegar, senão...

O valor atribuído à escola pelo pai de Francisco e sua total adesão aos vereditos escolares podem ser observados no relato de Francisco sobre o rigor com o qual o pai exigia bom desempenho escolar e sobre os castigos físicos aos quais seus irmãos eram submetidos quando reprovados.

Francisco diz ter se livrado das agressões físicas, uma vez que, desde o início, apresentava bom rendimento na escola:

Eu me lembro dessa época, como era. Ele tinha muito pouco poder aquisitivo, então era bem diferente de hoje em dia. Por exemplo, quando os filhos vão mal na escola, a gente fala: “Você foi mal? Mas ano que vem você irá bem”. Ele era bem mais rigoroso, a ponto de, principalmente com os meus outros irmãos, que às vezes perderam o ano, ele queria saber porque e às vezes até... Como diziam os pais: o cinto corria. Comigo, graças a Deus, acho que porque eu sou um dos últimos e também não sei porque, talvez eu já tivesse numa direção melhor, já gostasse de estudar desde o início, então felizmente eu não tive que prestar muita conta, porque desde o início eu sempre fui bastante bem na escola.

A vigilância da mãe com relação ao desempenho escolar dos filhos estava relacionada, segundo Francisco, ao cumprimento do estabelecido pelo pai, chefe da família:

Minha mãe ficava preocupada em função da preocupação do meu pai, porque o meu pai, ele era mais direcionador em termos de escola. Ele dizia: “Tem que estudar. Se você não estudar, você não vai ser ninguém e não quero que você fique aqui na roça comigo”.

Perguntado como o pai acompanhava a escolarização dos filhos, uma vez que repreendia os resultados ruins, Francisco informou que esse acompanhamento se fazia em função das notas obtidas pelos filhos:

A medida dele [do pai] era a nota. Ele não tinha assim uma... Um conhecimento a ponto de conversar com o professor para ver se a gente estava indo bem ou não. Para ele saber se a gente estava bem, ele olhava as notas. Eu acho que isso ele sabia fazer bem. Às vezes, até por amizade com alguns professores, pois numa cidade do interior, você sabe como é, uma cidade de 15 mil habitantes... Os professores eram de uma camada um pouco diferente da dele, mas tinham um convívio normal.

Assim, conforme observado por Vianna (1998; 2000) em sua pesquisa sobre longevidade escolar em camadas populares, os investimentos do pai de Francisco na escolarização dos filhos parecem ter sido feitos de forma marginal ao estritamente escolar, o que pode ser observado no relato de Francisco:

Meu pai nunca pegou num caderno para ajudar... Que eu me lembre, não... Porque ele não tinha condições realmente... Eu, logo no primeiro ano, talvez já soubesse mais do que ele sabia na época.

Tais relatos indicam que o trabalho realizado pelo pai de Francisco, favorável à escolarização dos filhos, foi a inculcação de uma *ordem moral doméstica*, a qual foi incorporada pelos filhos. Francisco disse, relacionando as transmissões do pai às suas próprias transmissões a seus filhos atualmente:

O nosso pai conseguiu o que a gente não consegue... Ele botava na cabeça da gente que a gente tinha que conseguir, seja no estudo, seja na profissão, no sentido de ética, da responsabilidade...

Apesar de o reconhecimento de que seu pai se mobilizou na constituição de sua carreira escolar, Francisco alega que isso só se deu até a conclusão do ensino fundamental:

A estratégia que meu pai usou foi até o ginásio... E depois ele falou: “Eu espero que a estratégia que eu usei persista na pessoa e ela vá por conta própria”. Justamente, ele falava: “Filho, eu te ajudei até agora, agora você vai com suas pernas”.

As experiências vivenciadas pelo pai, frustrações e conquistas eram contadas no âmbito familiar com o intuito de se constituir em uma referência ou um modelo com o qual e contra o qual os filhos deveriam organizar suas práticas, tendo em vista tanto o enfrentamento das dificuldades da vida, quanto se preparar, por meio do título escolar, para evitar situações de dificuldades, principalmente livrando-se do trabalho na agricultura, dada sua exigência física, baixa remuneração e reduzido prestígio social:

Ele [o pai] usava a história dele para dizer que a gente tinha que se projetar, que a gente conseguiria. Minha mãe, como toda mãe do passado, acompanhava o que ele dizia e continuava ali: “Seu pai disse que você tem que estudar”. Então, meu pai não dava moleza. Enquanto a gente ficava em casa, ele estava trabalhando... Eu lembro muito bem que eu gostava de dormir um pouquinho. Ele perguntava: “Você já estudou hoje?”

Nas histórias contadas pelo pai não eram incluídas objetivamente suas experiências escolares, mas eram relatadas as inúmeras dificuldades enfrentadas na vida, em função do baixo nível de escolaridade:

Ele [o pai] não contava sobre seu tempo na escola... Acho que ele também passou uma infância muito difícil... Então ele... Acho que ele deve ter feito esses dois anos... Acho que ele nem tinha registro desses dois anos... Eu nunca perguntei para ele onde que ele estudou. Eu não sei nem se foi numa escola rural ou se foi na cidade... Eu sei que ele só tinha... Talvez nem tenha passado pelo segundo ano... Mal sabia escrever... Eu julgava que ele tivesse aprendido assim...

Francisco, em função do bom desempenho escolar que apresentava desde as séries iniciais do ensino fundamental, considera atualmente que talvez gozasse do reconhecimento de seus colegas de turma, os quais, após muitos anos, ainda fazem referência ao seu excelente desempenho escolar durante o ensino fundamental, mas ele declara não ter sentido isso, ou seja, que gozava de prestígio na turma quando estava lá, cursando o ensino fundamental:

Os colegas que eu encontro hoje, eles sempre me falam: “Você tinha que passar no ITA, porque você realmente era um destaque na turma, você era muito inteligente”. Eu não me lembro tanto disso, porque o referencial era outro. A gente, inclusive por ser de uma classe um pouco mais, menos privilegiada, a gente ficava naquela condição de se sair bem na escola, mas não usava aquele artifício... Porque você ficava muito na retaguarda.

O relato sobre “ficar na retaguarda” indica que Francisco viveu um retraimento no espaço escolar, o qual ele atribui, em parte, à forma que era tratado por seus professores:

Até em termos de tratamento por parte dos professores. Eles não gostavam de dizer, mesmo que a gente fosse bem... Parece que os professores não gostavam de dizer, porque o privilégio às vezes ia para as classes mais... mais favorecidas, quer dizer, nunca iam dizer que uma pessoa da roça era...

Enquanto, de modo geral, os alunos com bom desempenho escolar relatam os elogios e estímulos recebidos de seus professores, o que colaborava na constituição de uma imagem positiva de si e impelia-os a realizar novos investimentos no espaço escolar, Francisco é reticente quanto à

relação que tinha com os seus professores. Ele oscila entre dizer que se sentia apoiado afetiva e moralmente pelos professores, durante sua trajetória escolar até o ensino fundamental, e admitir que havia um processo escamoteado de preconceito, uma vez que, segundo ele, parecia que seus professores duvidavam de seu desempenho ou de seu futuro escolar, ou seja, como se seu destino já estivesse escolhido por se tratar de um negro, filho de pais agricultores e não-escolarizados e residentes na área rural da cidade:

Todos os meus professores... Eu posso dizer, todos os meus professores de colégio, exceto algum caso ou outro, a gente notava... Ainda guardo até hoje... Eles davam mais preferência a pessoas da alta sociedade, porque às vezes eles queriam fazer o nome em cima dessas pessoas. Mas todos os professores que eu tive, eles me apoiavam muito, estavam, talvez, vendo que eu tinha um desempenho bom e me incentivavam a ir em frente.

Ainda que Francisco não atribua a algo ou a alguém, de forma específica, as razões de seu retraimento e isolamento na escola, ele viveu essa experiência, o que certamente não se deu sem o sofrimento correlato a essa experiência e suas implicações identitárias:

Não, eu nunca participei das festas da escola. Não sei se não participei porque a escola não tinha ou por que... talvez por exclusão. Isso realmente eu não... Mas, eu realmente... A minha vida era sair, ir para a escola, terminava a escola e voltar para casa.

Perguntado se entre as razões de seu retraimento ou isolamento no espaço escolar, o que parece ter se constituído numa estratégia de resistência neste espaço, estava o fato de ser um aluno negro, Francisco é ambíguo na resposta:

Eu acho que... Quer dizer, eu nunca tive na escola esse problema de ter uma... Uma discriminação racista... Quer dizer, sempre teve... Mas assim, naquele sentido de que, talvez, achar que a gente não fosse capaz de conseguir... Mas quando a gente conseguia, não havia nenhum impedimento...

Francisco relata que era reconhecido apenas no seu desempenho em Educação Física, portanto, em relação ao desempenho físico e não intelectual:

Eu gostava bastante de educação física, uma vez ganhei uma medalha. Tinha educação física e eu gostava de fazer por que tinha aquela vida mais agitada na roça, eu talvez tivesse um pouco mais de resistência do que os outros. Então, eu era sempre homenageado.

Com relação ao desempenho escolar propriamente dito, Francisco destaca apenas uma situação vivenciada por seu irmão, a qual parece ter um significado familiar importante, na qual foi manifestado publicamente o reconhecimento do valor escolar de um membro da família:

Lembro-me só de um irmão meu que ganhou um prêmio quando formou... Ele ganhou um prêmio na formatura dele como melhor aluno da turma, de uma professora de português. Foi uma solenidade no cinema e tem até foto dele recebendo esse prêmio.

Apesar de Francisco não ter vivenciado situações nas quais seu desempenho era reconhecido na escola, ele destaca:

Tinha pessoas do convívio do meu pai, assim esse sócio que tinha uma família muito grande, os fazendeiros que eram irmãos dele, sempre me falavam: “Você tem futuro, você deve continuar estudando”. Inclusive, viam os meus irmãos... Aí, tem outro fator, os meus próprios irmãos que já estudavam um pouco mais à frente, que já estavam fora da cidade, acabavam me incentivando bastante a continuar. Então, a sociedade... Não todos... Posso dizer que não... Todos me incentivavam...

Em contraposição ao retraimento vivenciado na escola ou exatamente como um dividendo gerado por ele, Francisco persistiu, durante todo o percurso escolar, dedicando-se aos estudos e apresentando um excelente desempenho escolar. Perguntado sobre como era sua dedicação aos estudos, ele respondeu:

Eu acho que estudava bastante. Eu me lembro de estudar bastante quando eu já estava no terceiro, quarto ano... No primeiro, segundo, eu não me lembro se eu era assim de estudar bastante... Eu sei que eu nunca perdi o ano, então, ou porque não precisava estudar tanto ou então talvez... Agora, no ginásio, eu estudava bastante.. Eu lembro que eu ia para a sombra das árvores lá... E estudava lá mesmo, na roça, com luz de lamparina.

Francisco destaca em sua narrativa o enfrentamento de dificuldades, durante o período de sua escolarização no ensino fundamental, principalmente aquelas que se relacionam ao acesso aos materiais necessários ao desenvolvimento dos estudos:

Livro eu pedia emprestado a pessoas que já tinham passado por aquele estágio e, às vezes, eu vendia bananas... Às vezes, nas minhas saídas para fazer as vendas de banana, aparecia algum colega: “Não tem um livro aí para me emprestar?” As pessoas, às vezes, contribuíaam... As pessoas arrumavam doação... E os livros... Também naquela época não davam tanto... Tinha os livros dos meus irmãos também...

Mas apesar de as dificuldades enfrentadas por Francisco no espaço escolar, ele se sentia estimulado a se dedicar aos estudos, prosseguir sua carreira escolar, cujo *móvel de interesse* parece estar na intenção de construir uma trajetória escolar e profissional semelhante àquele dos irmãos mais velhos e mudar-se para Belo Horizonte:

Servia muito de referência para mim, muito... Porque a gente via um saindo bem na escola, a outra já em Belo Horizonte trabalhando, então a gente ficava pensando: “Se eu não estudar, eu vou ficar aqui; se eu estudar, eu vou ter como ir para Belo Horizonte, morar lá, ter um dinheiro”.

A passagem das séries iniciais do ensino fundamental para as séries finais exigiu que Francisco fosse aprovado no exame de admissão:

O exame de admissão era quase um vestibulinho. Se a gente não fizesse essa admissão ao ginásio, não conseguisse passar para a quinta série, a gente teria que repetir a admissão. Então era... Eu me lembro que só tinha essa possibilidade de fazer esse exame, mas eu não lembro de dificuldades para fazer o exame.

A partir da quinta série, Francisco não podia contar mais com o apoio da irmã:

No ginásio, ela [a irmã] já não tinha condições de me ensinar, porque ela fez até a quarta série de grupo... E os outros meus irmãos, talvez eu tenha tido muito vagamente... Os meus irmãos mais velhos já estavam em Belo Horizonte, os dois acima de mim estavam em casa, mas não... Irmão para ensinar... Irmão é mais complicado, acho que a irmã ajuda mais...

Este é um período em que Francisco destaca sua participação em grupos de trabalhos escolares, os quais produziam trabalhos de qualidade, reconhecidos pelos professores. Assim, parece que o desempenho escolar de Francisco oportunizou-lhe a inserção em grupos de colegas, reduzindo certo isolamento ao qual estava submetido desde as séries iniciais do ensino fundamental, quando ele não participava de quase nada na escola, apenas ia da escola para casa e de sua casa para a escola, o que se deu, também, em função de que ele residia na área rural da cidade. Com os trabalhos de grupo, ele passou a ir até a casa dos colegas. Perguntado como se desenvolviam esses trabalhos, Francisco respondeu:

A gente se reunia. Os professores pediam trabalho em grupo e, às vezes, eu lembro que eu saía da roça para ir fazer o trabalho na casa de algum colega. Eu me lembro que eu fazia sempre os trabalhos com os medianos da turma e que felizmente eram os que saíam melhor...

Apesar de denominar o grupo do qual participava como os “medianos da turma”, o fato de que eles obtinham os melhores resultados nos trabalhos elaborados indica que Francisco, apesar de mencionar seu retraimento na escola, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, conseguiu certa inserção no espaço escolar em decorrência de seu bom desempenho escolar.

A classificação dos trabalhos, as competições de educação física e a premiação de alunos por bom desempenho parecem indicar que a escola na qual Francisco cursou o ensino fundamental estimulava a competição entre os alunos.

Quando Francisco terminou o ensino fundamental, foi estimulado, por um de seus irmãos, o qual era oficial, a prestar o concurso e também ingressar na Polícia Militar: “Fiz a prova. Saiu o resultado, mas eu falei para ele que eu não ia. Aí ele [o irmão] ficou até muito chateado, mas eu não queria ser militar”.

Francisco pretendia sair de sua cidade natal e mudar-se para Belo Horizonte, com a intenção de trabalhar e prosseguir seus estudos, seguindo o caminho trilhado por seus irmãos.

A descrição de Francisco das condições de moradia e de vida da tia materna que o acolheu em Belo Horizonte, do mesmo modo que havia feito com seus irmãos, indica que existia uma moral favorável ao apoio da família extensa aos sobrinhos e uma importante solidariedade familiar, o que foi fundamental para que Francisco prosseguisse seus estudos em Belo Horizonte:

Tinha uma tia em Belo Horizonte, irmã da minha mãe, que recebia a gente... Hoje, brincamos que lá era uma casa de Irene, porque ela tinha também sete filhos e ainda recebia os sobrinhos. A casa não era tão grande assim. Então, a gente vivia naqueles quartos, todos apertados com beliches, mas era uma família espetacular. Só que todo mundo ajudava ela, porque a gente ia para lá, mas não era só para estudar. A gente ia para trabalhar também. Os meus dois irmãos já moravam lá, trabalhavam e davam uma ajuda para ela... Pagavam pela nossa alimentação.

Antes de se mudar para Belo Horizonte, Francisco, acompanhado por seu pai – o que indica a manutenção da mobilização do pai em torno do processo de escolarização do filho até esse nível de ensino e o apoio para que o filho prosseguisse seus estudos na capital –, deslocou-se até Belo Horizonte para participar da seleção de ingresso em uma escola pública, cujo número de vagas era inferior à demanda. Nessa escola, Francisco começou a estudar à noite, mas, depois de algum tempo, percebeu que o clima do colégio não correspondia àquilo que ele idealizara em termos de estudos, ou seja, desejava uma escola em que todos quisessem de fato estudar, com qualidade de ensino. A opção inicial por esse estabelecimento escolar indica que tanto Francisco, quanto seu pai, não dispunham de informações que lhes permitissem fazer escolhas mais adequadas aos objetivos de Francisco, ou seja, escolher estabelecimentos mais bem posicionados na hierarquia das escolas de Belo Horizonte.

Tão logo Francisco se mudou para Belo Horizonte, com a ajuda de um irmão, aos 16 anos, começou a trabalhar na mesma empresa na qual esse irmão trabalhava. Sobre suas funções na empresa, ele relata: “Comecei como contínuo... Contínuo? Sei lá... Fazia faxina, entregava papel e aos poucos eu fui progredindo dentro da empresa, fui contratado com carteira”.

Diante da insatisfação de Francisco em relação à escola pública na qual havia iniciado o ensino médio e com o apoio dos irmãos, ele se apresentou à seleção do IMACO, o que caracteriza sua mobilização individual na constituição de seu percurso escolar e suas disposições à autonomia. Assim, Francisco prosseguiu sua carreira escolar, trabalhando durante o dia como contínuo e estudando à noite no IMACO, o que se deu durante o primeiro e segundo ano do curso.

Durante esse período, um *personagem tutelar* (HOGGARD, 1991) surgiu na vida de Francisco. Um coronel do Exército, com o qual ele trabalhava, contribuiu para a redefinição dos rumos de seu percurso escolar:

Comecei a trabalhar com esse coronel como contínuo... Mas, aí, limpava a sala dele e sempre via as correspondências que ele fazia. Gostava muito de Português na época, sempre gostei de Português, bastante. Às vezes, eu lia as cartas que ele fazia. Até teve um fato pitoresco. Uma vez, eu peguei uma carta que ele fez e eu falei: “Coronel, o negócio é o seguinte: aqui nessa frase não tem uma concordância boa”. Ele me xingou na época. “Onde já se viu você, uma pessoa desse jeito aí, querendo me corrigir?” Mas, depois, ele chegou à conclusão de que estava errado e falou que realmente estava errado. Aí, ele começou a me passar as cartas dele para dar uma olhadinha, porque eu gostava realmente. Com isso ele foi... Eu fui aprendendo datilografia também... Meu irmão comprou uma máquina de datilografia. Eu aprendi a datilografia e comecei a fazer as cartas para ele, eu virei auxiliar de escritório com aquilo, eu era uma espécie de secretário dele. Depois, eu passei a fazer serviço de contabilidade. Esse coronel do Exército me influenciou. Eu perguntava para ele: “Como é que o senhor virou coronel?” E ele me falou: “Fiz a escola tal, uma escola de cadetes”. Eu falei: “Eu queria ser militar também, só que trabalho aqui, faço contabilidade, acho o curso muito fraco... Precisava estudar um pouco mais”. “É – ele falou –, é fraco. Alguns vestibulares exigem muita Matemática”. Ele falou: “Eu te dou uma folga no fim do expediente para você estudar além do que você estuda no IMACO, para você fazer a prova. Mas lá é muito difícil”. Eu estudava um pouquinho no final do expediente... Sozinho.

Francisco, além de utilizar o período liberado pelo coronel para se dedicar aos estudos preparatórios, principalmente Física e Matemática, estudava também no próprio IMACO durante as aulas, o que indica sua disposição à perseverança, o uso intensivo do tempo e a priorização da aprovação na Escola de Cadetes em relação ao ensino médio freqüentado:

À noite, na escola lá no IMACO mesmo. Eu terminava lá às 23 horas... Como eu tinha bastante facilidade para levar o IMACO, eu, às vezes, aproveitava as aulas para estudar para fazer esse vestibular.

No ano seguinte, Francisco foi aprovado na seleção da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, localizada em Campinas, e interrompeu seus estudos no IMACO. Perguntado sobre a tomada de decisão de interromper o ensino médio, faltando apenas um ano para concluí-lo, e retornar para o primeiro ano, Francisco respondeu:

Eu fiz a seleção para Campinas e passei lá com 17, 18 anos. Eu tinha saído de minha cidade com 16 anos, fiz dois anos de Contabilidade... Tinha 18 anos. Resolvi ir para a Escola de Cadetes do Exército. Eram três anos. Foi uma decisão bastante difícil, porque eu já estava... Tinha passado para o terceiro ano de Contabilidade e tinha que voltar para o primeiro ano. Aí que eu me defasei até dos colegas. Fiquei muito chateado na época, porque, às vezes, chegava a minha cidade... O pessoal dizia: “Vou fazer vestibular esse ano” e eu falava: “Estou no primeiro ano da Escola de Cadetes”. Se bem que era uma escola muito boa, mas tinha aquela idéia de defasagem de dois anos.

O ingresso de Francisco na Escola de Cadetes parece indicar a utilização de uma estratégia para prosseguir os estudos em nível superior, portanto, em decorrência de sua disposição planificadora, nessa época já constituída. Primeiramente, porque a formação obtida na escola era considerada de alta qualidade e possibilitava aos egressos a continuação dos estudos em nível superior em escolas militares superiores, como na AMAN, de acordo com seus resultados escolares, também de elevado prestígio. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, na escola militar, Francisco podia contar com alojamento e alimentação, portanto, passava a ter uma condição

favorável de estudo sem a necessidade de conciliar estudo e trabalho ou gerar despesas para os seus familiares.

Ingressar na Escola de Cadetes em Campinas representou para Francisco uma experiência de certo desenraizamento geográfico e afastamento da família. Além de experimentar um sentimento de defasagem em relação a seus colegas, pois ingressara na Escola de Cadetes com 18 anos, idade com a qual alguns concluem o ensino médio e se apresentam aos processos seletivos da educação superior, ele se afastou, pela primeira vez, de sua família de origem, pois em Belo Horizonte ele residiu com seus irmãos: “Na Escola de Cadetes foi um baque muito grande... Eu tinha minha família, tinha meus irmãos... em Belo Horizonte”.

Francisco destaca nos seus relatos as vantagens em estudar na Escola de Cadetes:

A escola paga para estudar. Tem o alojamento, tudo de graça. Aí é que começou a minha trajetória em termos de não precisar mais de... Quer dizer, desde o ginásio... Quando eu terminei o ginásio, eu não precisava mais de depender do meu pai. Em Belo Horizonte, eu trabalhava e à noite estudava. Depois, fiz para a Escola de Cadetes; lá, eu estudava de graça, morava de graça, tudo de graça. Era uma escola excelente. Escola em todos os sentidos, mas só que eu fui morar sozinho... Fui conhecer pessoas que eu nunca tinha visto na vida, eram pessoas lá do Nordeste, japonês, quer dizer, tinha visto, mas não tinha convivência.

Perguntado como eram suas experiências como negro na Escola de Cadetes, Francisco destaca:

Tinha negro lá na Escola de Cadetes... Tinha bastante. Talvez os negros com bom desempenho escolar busquem a carreira militar, porque é uma carreira de destaque... É um lugar em que eles podem prosseguir, ter um estudo gratuito, de ótima qualidade. Eu acho que realmente... Era Polícia Militar, Exército, Marinha... Essa última tinha um pouco mais de restrição com relação a isso. Teve épocas até que diziam que negros não faziam parte da Marinha...

Na Escola de Cadetes, Francisco estabeleceu relações sociais com pessoas cujo pertencimento social se distanciava de seu grupo social. Destaca-se um cadete que se tornou seu

amigo e que pode ser considerado outro *personagem tutelar* que surgiu ao longo do seu percurso escolar:

Quando eu comecei na Escola de Cadetes e começam também as influências... Eu conheci uma pessoa do segundo ano que tinha o pai que era meteorologista lá do CTA, onde fica o ITA. Ele falava: “Eu moro dentro do CTA, tem uma escola muito boa, eu não vou prosseguir a carreira militar. Eu não vou fazer prova para a AMAN e vou fazer prova para o ITA”.

As aspirações de Francisco quanto ao ingresso na educação superior e em escolas de alta qualidade parecem ter se constituído, com mais firmeza, a partir de suas relações de amizade com esse colega:

Esse colega era de classe bastante elevada... Filho de um meteorologista, um pesquisador muito conhecido. Ele disse que ia fazer... Aí eu falei: “Então, nós vamos estudar juntos para a gente fazer o vestibular”. Começamos a estudar juntos no segundo ano da Escola de Cadetes, que eram três. Aí ,a gente passava a noite estudando, para fazer a prova.

As relações de Francisco com esse amigo permitiram-lhe organizar um programa de estudos para ingresso no ITA:

Eu já comecei a ficar influenciado pelo ITA. Eu sempre soube que era uma escola muito boa. O ITA era um referencial, mesmo estudando na Escola de Cadetes, que era uma escola boa. Tinha muitos alunos que faziam a prova para o ITA. Era um referencial. Aqueles que passavam no ITA... porque eram considerados... Era uma liberdade.. Além de não ter que ir para a AMAN. Muitos iam para a Escola de Cadetes porque queriam uma carreira, mas não tanto que gostavam.

As características do ITA e as condições oferecidas aos alunos se apresentavam como uma perspectiva bastante favorável para Francisco, pois permitia ao aluno optar se deseja ou não se dedicar à carreira militar, ao mesmo tempo em que oferecia excelentes condições para a dedicação aos estudos.

Após a conclusão do curso na Escola de Cadetes, Francisco prestou vestibular para a UNIFEI, localizada em Itajubá, no interior de Minas Gerais, e para o ITA:

Eu fiz o vestibular em Itajubá, na época, e consegui passar para Engenharia Elétrica e me matriculei na UNIFEI. Meu irmão morava em São Lourenço, esse que é militar. Eu estava na casa dele. O lugar mais próximo para eu fazer vestibular para o ITA e para a UNIFEI era Itajubá. Então, eu saí de São Lourenço, vim de trem para Itajubá. Na época, meu irmão arrumou um alojamento para mim na Polícia Militar. Fiquei estudando por aqui e fiz vestibular para o ITA e para a UNIFEI. Na época, saiu o resultado da UNIFEI antes do ITA. Aí, eu levei os trotes, raspei a cabeça, já estava até matriculado, e saiu o resultado do ITA. Depois, eu tranquei a matrícula, porque em Itajubá eu teria que pagar alojamento, pagar alimentação e no ITA era tudo de graça.

Francisco destaca, inicialmente, as condições oferecidas pelo ITA, como uma razão para optar por esse Instituto ao invés de ingressar na UNIFEI, a qual, apesar de pública, exigia do estudante investimentos em alojamento e alimentação. Porém, logo a seguir, Francisco ressalta o prestígio da instituição na qual efetivamente ingressou para cursar Engenharia:

E o prestígio do ITA era bem maior. Até me lembro de um fato pitoresco lá na minha cidade. Tinha aquelas classes, aquela divisão de classes... Alguns que estudavam na UNIFEI eram de classe bastante alta. Eu falei que ia prestar vestibular para o ITA. Teve um que até brincou comigo: “Se você passar no ITA, eu asso um passarinho no dedo” – aquela coisa de mineiro. Depois, eu tive o prazer de falar para ele: “Pode assar o passarinho”.

Outros episódios, vivenciados na época de aprovação no vestibular do ITA, demonstram o significado dessa experiência para Francisco que se apresentou, de acordo com seus relatos, marcada por momentos de euforia e satisfação pessoal, a qual se expandiu para todos os membros da família. Assim Francisco expressa o orgulho de ter se tornado um iteano:

Foi uma vitória, porque minha família, apesar de não conhecer, não ter conhecimento, principalmente meus pais... Eles sabiam, pelos comentários das pessoas, que passar no ITA era uma referência... Então, uma cidade do interior você chegava... Eu comprava todas as camisas do ITA... O boné que eu passei em Itajubá, estava escrito ‘Itajubá’. Eu pintei o ‘jubá’ e deixei o ‘Ita’... É aquela coisa de estudante...

7.2.2 Recapitulação dos pontos básicos de análise da biografia escolar de Francisco reconstituída

A família de Francisco (pai, mãe, irmãos e tia) esteve muito presente na constituição do seu percurso escolar. O pai e a mãe transmitiram uma “ordem moral doméstica”. Fizeram injunções, recomendando ao filho que construísse um futuro diferente para si, por intermédio do sucesso na escola. Especificamente o pai se mobilizou, principalmente até a conclusão do ensino fundamental, dentre outras formas liberando o filho do trabalho doméstico e rural para que ele se dedicasse mais intensamente aos estudos, aproximando-se dos professores e acompanhando os resultados escolares do filho. Mesmo após a conclusão do ensino médio, o pai acompanhou Francisco para participar de processos seletivos para ingresso em escolas de Belo Horizonte para cursar o ensino médio.

Os irmãos de Francisco o acompanharam na realização das tarefas escolares; indicaram caminhos que poderiam ser percorridos, pelos quais eles mesmos já haviam passado e acenaram, durante os anos iniciais de escolaridade de Francisco, com a possibilidade de que ele se deslocaria mais tarde para Belo Horizonte. Uma tia acolheu Francisco na capital.

Outros *personagens tutelares* surgiram durante o percurso escolar de Francisco e tiveram uma importância fundamental na constituição do seu percurso escolar, como o coronel do Exército quando ele trabalhava em Belo Horizonte e o amigo da Escola de Cadetes com quem se preparou para ingresso no ITA.

A carreira escolar de Francisco, o único negro dentre os sujeitos da pesquisa, também foi marcada por muita autodeterminação, disposições à autonomia e à perseverança. Essas disposições podem ser observadas não só em função da construção da carreira em si, como também na revisão de rumos que ele teve de fazer, por exemplo, no ensino médio, quando ingressou em uma escola

pública estadual, depois cursou o IMACO e, posteriormente, ingressou na Escola Preparatória de Cadetes do Exército.

As revisões das escolhas de Francisco, no seu percurso escolar, fizeram com que ele – dentre os sujeitos entrevistados – se tornasse um iteano mais tardiamente, aos 21 anos de idade, e passasse a integrar o reduzidíssimo percentual de alunos negros no ITA, que é de 0,9% do total.

CONCLUSÃO

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) ocupa uma posição favorável no campo do ensino superior brasileiro e sua reputação e prestígio são reconhecidos socialmente. A posição do ITA no campo do ensino superior e sua notoriedade, bem como as suas características institucionais – dentre as quais se destacam o oferecimento de alojamento e alimentação a custos muito reduzidos; remuneração àqueles que optam pela carreira militar, durante a formação; disponibilidade de laboratórios e acervo bibliográfico – produzem um efeito, conforme observado entre os iteanos pesquisados, sobre aqueles alunos que têm um excelente desempenho escolar durante a educação básica, ou seja, alguns estudantes, em função de suas propriedades escolares, mesmo aqueles socialmente menos favorecidos, aspiram a ingressar no ITA.

Entre os princípios que posicionam o ITA no pólo dominante do campo do ensino superior brasileiro estão: a altíssima concorrência dos vestibulares; o tipo de organização das atividades acadêmicas; a competência escolar dos iteanos; o destino social reservado aos egressos; o capital simbólico dos iteanos; o tipo de escolarização oferecida – valorizada por se tratar de uma graduação na área da Engenharia, um dos ramos tradicionais de formação acadêmica no Brasil e reconhecida devido à visibilidade e legitimação dessa formação, o que garante aos egressos posições sociais e profissionais elevadas na estrutura social e ocupacional brasileira.

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.

A rentabilidade do favorecimento cultural nos processos de escolarização foi destacada por Bourdieu (1992a; 1992b; 1998c) e Nogueira (2000). 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 com que os alunos das escolas de excelência sejam, na sua maioria, *herdeiros* (BOURDIEU, 1998b; FERRAND et al., 1999; ALMEIDA, 1999).

Este é o caso da maioria dos iteanos, cujas famílias transmitiram heranças culturais, das quais os filhos se apropriaram. Os dados apresentados no Capítulo 2 sobre as propriedades sociais e escolares dos iteanos indicam que a maioria dispunha de condições escolares, sociais e familiares significativamente favoráveis.

Porém, apesar de as fracas chances daqueles cujas famílias não possuíam os capitais cultural e escolar de ingressar no ITA, alguns indivíduos construíram destinos escolares de exceção e se tornaram iteanos. Tornar-se um iteano, nesses casos, significou um distanciamento social e cultural das origens.

Compreender “como” esses iteanos, cujas famílias são fracas detentoras de capital cultural e escolar, ingressaram no ITA se constituiu no objetivo deste trabalho.

A compreensão possível, sempre parcial, sobre como Felipe, Pedro, João, José, Antônio e Francisco ingressaram no ITA indica que as trajetórias escolares pouco prováveis desses iteanos são produtos 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 esses últimos à história escolar dos seus filhos, quando esta se encontrava em construção. Tais sentidos

fundamentaram as práticas escolares familiares, assim como estão na gênese das disposições e práticas escolares dos iteanos.

Portanto, a relação dos iteanos com a escola e com a experiência escolar e seus modos de perceber e agir no jogo escolar se encontra 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 à suas próprias histórias de escolarização e àquelas dos filhos.

Os dados empíricos indicam que os iteanos consideram que as histórias escolares de seus pais, ou melhor, de um deles (do pai ou da mãe) – aquele que se mobilizou em torno da carreira escolar do filho –, foram marcadas pela condição de bons alunos, que gostavam da escola e obtinham bons resultados escolares; pelo esforço escolar; 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.

Os relatos dos iteanos investigados indicam que eles têm uma imagem positiva da relação que seus pais tinham com a escola, ainda que apenas um deles tenha conseguido prosseguir na carreira escolar e concluir a educação superior, a qual certamente decorre da imagem que os próprios pais tinham da escola e transmitiram a seus filhos. Os filhos, na sua maioria, expressaram também que tinham compreensão das razões que levaram seus pais a se afastarem da escola, portanto, não interiorizaram o “fracasso” dos pais na escola como parte do *habitus* coletivo de seu grupo social, o que poderia ter implicações no seu *habitus individual*, mas como fruto de contingências que poderiam vir a ser rompidas ou que deveriam ser rompidas. Os iteanos deveriam,

portanto, continuar e, ao mesmo tempo, ultrapassar a história escolar dos seus pais, e se sentiam não só autorizados a fazê-lo, como também impelidos.

Os pais dos iteanos – aqueles que se mobilizaram na constituição da carreira escolar do filho –, por sua vez, 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 um de seus pais, isto é, ou do pai ou da mãe, na construção dos seus percursos escolares, marcados pela exigência de um alto nível de competência escolar.

A mobilização escolar das famílias dos iteanos esteve centrada, em alguns casos, na figura da mãe, em outros, na figura do pai. A literatura sociológica tem apontado a mãe como a personagem central na constituição das trajetórias escolares dos filhos (CHARLOT e ROCHEX, 1996; ZANTEN, 1996), ou seja, são as mães que, de modo geral, influenciam e administram as trajetórias escolares dos filhos. Porém, diferentemente do que geralmente se observa, entre os iteanos investigados não foi exclusivamente a mãe a personagem central nos processos de escolarização: em alguns casos, foram os pais aqueles que se mobilizaram em relação aos percursos escolares dos filhos.

Felipe, Pedro e José puderam contar com práticas escolares de suas mães, as quais atingiram um nível de escolaridade superior ao dos pais. No caso de José, a presença de sua mãe na constituição de seu percurso escolar foi mais definidora. Pedro, apesar de destacar as influências de seu pai na constituição de seu percurso escolar, pois acredita que sua autoconfiança advém das transmissões do pai, destaca as práticas de mobilização de sua mãe na constituição de sua trajetória

escolar pouco provável. Felipe, por sua vez, irmão mais velho de Pedro, destaca exclusivamente a importância de sua mãe na constituição de seu percurso escolar, o que se deu, de certo modo, até mesmo contra o pai.

João, Antônio e Francisco foram apoiados em suas trajetórias escolares por seus pais e, nesses casos, foram esses últimos que atingiram um nível de escolaridade mais elevado se comparado ao das mães, exceto no caso do pai de Antônio, que tinha um nível de escolaridade inferior ao da mãe. No entanto, o pai de Antônio, ao se aposentar, concluiu o ensino fundamental e médio na modalidade supletiva, o que indica uma valorização específica da escola e do título escolar.

A posse de um fraco capital cultural e escolar pelas famílias fez com que a mobilização escolar dessas 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. Assim, não foram relatadas estratégias educativas ou práticas culturais das famílias que poderiam colaborar com a formação dos iteanos, em um sentido mais amplo.

Os iteanos, por sua vez, diante de toda a energia que tiveram que despender para obter bons resultados escolares, também concentraram suas práticas, quase 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.

A mobilização escolar das famílias de Felipe, Pedro, Antônio e Francisco – aquelas que detinham um capital escolar mais fraco dentre as famílias dos sujeitos pesquisados – não se fez a partir de um projeto familiar de escolarização longa formulado para seus filhos, desde o início da

trajetória, ou seja, em direção a alvos estratégicos, conscientes e previamente definidos. Isso fez com que a mobilização dessas famílias fosse marcada por menos regularidade e variasse mais quanto ao modo de intervenção dos pais ao longo das trajetórias escolares dos filhos.

Já a mobilização escolar das famílias de João e José – aquelas que possuíam um capital escolar um pouco mais forte – se deu a partir de um projeto familiar de escolarização longa para os filhos, ainda que isso não significasse exatamente que os filhos ingressassem em uma instituição superior de excelência. Esse projeto foi formulado no início do processo de escolarização e as práticas de investimento dessas famílias na escolarização dos filhos se deram mais regularmente e ao longo do percurso escolar até o ingresso no ITA.

Entre as famílias dos iteanos, tanto aquelas que formularam projetos de escolarização longa para os filhos, 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 deu 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.

Porém, 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*.

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, consequência, da mobilização escolar dos iteanos e de suas famílias.

O momento do percurso escolar no qual os iteanos formularam seus projetos de escolarização de excelência, ou seja, de ingresso no ITA, variou em cada caso. Felipe – um dos iteanos que vivenciou as condições materiais mais frágeis –, ainda que tenha se dedicado intensamente aos estudos durante todo o seu percurso escolar, elaborou seu projeto de ingresso no ITA quando cursava o quarto ano do ensino médio. Já seu irmão Pedro, o qual compartilhou das mesmas condições materiais, formulou esse mesmo projeto para si um pouco mais cedo, influenciado pelo percurso do irmão e em decorrência de sua condição escolar, pois também apresentou um excelente desempenho durante todo o percurso escolar.

João e José, os quais contaram com uma mobilização escolar de seus pais mais regular e intensa que os demais iteanos – mais objetivamente do pai, no caso de João, e da mãe, no caso de José –, formularam seus projetos de ingresso no ITA no momento da passagem do ensino fundamental para o ensino médio, o que fez com 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.

Antônio formulou seu projeto de ingresso em uma escola de excelência, para cursar Engenharia, quando freqüentava o ensino médio, o que fez com que, a partir daí, suas atitudes estivessem claramente voltadas para alcançar esse objetivo.

Francisco formulou o projeto de ingresso no ITA quando cursava o ensino médio na Escola de Cadetes do Exército, portanto, quando iniciou o segundo curso de ensino médio, pois já havia cursado dois anos no IMACO.

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

No caso de João – cuja trajetória escolar é marcada por certa continuidade da apropriação de capital cultural e escolar iniciada pelo pai, a partir de um ponto mais elevado, pois seu pai concluiu a educação superior, permitindo-lhe, portanto, desenvolver certo gosto diletante pelo estudo, ou seja, a dedicação com prazer aos estudos –, acrescenta-se aos *móveis de interesse* mencionados o “gosto pelo estudo”.

Tanto os projetos de escolarização elaborados pelas famílias para seus filhos, quanto os projetos que os próprios iteanos formularam para si mesmos, sustentaram a mobilização das famílias em favor do processo de escolarização dos filhos, a qual apresenta variações, no que se refere às atitudes e práticas das famílias. Tais variações foram observadas a partir das filigranas presentes nas narrativas dos iteanos e serão abordadas a seguir.

A mãe de Felipe e Pedro, além de práticas de apoio objetivo no desenvolvimento do trabalho escolar – por exemplo: “tomando a matéria” dos filhos, a partir de exercícios que eles próprios montavam; buscando vagas nas escolas públicas indicadas por eles; ensinando aos filhos, precocemente, noções na área da Matemática, por meio de jogos –, demonstrava satisfação ao constatar que seus filhos aprendiam e se orgulhava muito do desempenho escolar deles (*o orgulho dela [da mãe] salta aos olhos... transborda...*), “provas de reconhecimento, de consideração ou de

admiração” (BOURDIEU, 2001a:202), diante dos sacrifícios e renúncias que eles faziam para manter uma condição favorável na escola e do excelente desempenho escolar obtido. Ela também transmitiu valores, como honestidade, moral (*a única que fez isso, pois o pai não se preocupava em transmitir valores*) e valorizou os filhos de um modo que os fez perceber a si mesmos como portadores de qualidades excepcionais (*filhos maravilhosos, lindos, bonitos, perfeitos, acima de tudo*).

O pai de João utilizava sua história escolar e profissional como forma de mobilizar o filho para a dedicação aos estudos, relatando suas dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, mesmo após a conclusão do curso superior e argumentando que essas dificuldades se relacionavam ao tipo de curso concluído. Com isso, o pai inculcava de modo discreto sua “ambição escolar” no filho. Além disso, o pai de João, ao longo de seu percurso escolar, escolheu os estabelecimentos de ensino a serem cursados; complementou aquilo que era ensinado na escola, fazendo um trabalho pedagógico com o filho em casa; apoiou financeiramente o projeto do filho de preparar-se em um cursinho para ingresso no ITA, além de apoiar sua escolha de ingresso em uma instituição de prestígio; regulou o uso do tempo pelo filho, atribuindo-lhe outras tarefas escolares, além daquelas exigidas pela escola e, por meio de injunções, reforçou cotidianamente o valor da escola e a importância do título escolar.

A mãe de José acompanhou-o intensamente no seu processo de escolarização; ensinou-o precocemente a ler e a escrever; orientou a elaboração das tarefas escolares de casa; escolheu o estabelecimento escolar a ser freqüentado pelo filho; conferiu os exercícios escolares feitos; auxiliou-o a fazer os mais complexos; regulou o uso do tempo pelo filho de modo a priorizar a escola. Ela também fazia injunções ao filho sobre o valor da escola e do título escolar.

O pai de Antônio exigiu do filho dedicação e desempenho na escola; orientou-o quanto à escolha do tipo de ensino médio a ser cursado, recomendando o curso técnico, e transmitiu-lhe uma *energia* para se dedicar ao trabalho escolar de modo intenso e prolongado.

Contar sua história de vida foi uma das práticas utilizadas pelo pai de Francisco para a constituição de uma referência com a qual e contra a qual Francisco deveria organizar suas práticas, preparando-se, por meio da obtenção do título escolar, para se livrar do trabalho na agricultura, dada sua exigência física e baixa remuneração (*Ele [o pai] usava a história dele para dizer que a gente tinha que se projetar*). O pai de Francisco também acompanhou o desempenho do filho a partir das notas obtidas, ameaçando com castigos físicos caso isso não se desse e acompanhou o filho na seleção para ingresso no ensino médio em Belo Horizonte.

A forte mobilização dos iteanos em suas carreiras escolares guarda estreita relação com a mobilização escolar das famílias, pois ambas se fundamentam nos mesmos projetos escolares, sejam eles dos pais ou dos filhos. As práticas empreendidas pelos iteanos foram engendradas a partir de suas disposições a pensar, sentir e agir. Em cada uma das biografias escolares reconstituídas, a partir das narrativas dos iteanos sobre suas histórias escolares, algumas disposições se tornaram mais visíveis.

A visibilidade das disposições dos iteanos em suas narrativas parece estar relacionada ao tipo e à regularidade da mobilização escolar familiar. Nos casos em que as práticas das famílias em favor do processo de escolarização dos filhos eram mais regulares e voltadas objetivamente para um percurso escolar longo, a multiplicidade de disposições dos iteanos em relação à escola se mostrou menos visível, enquanto nos casos dos iteanos que puderam contar menos com a mobilização escolar de suas famílias, a multiplicidade das disposições a agir, ao longo de seus percursos escolares, apresentou-se mais visível em seus relatos.

De acordo com Bourdieu (2001c:171):

Por meio de um jogo de palavras heideggeriano, poder-se-ia dizer que a disposição é exposição. Justamente porque o corpo está (em graus diversos) exposto, posto em xeque, em perigo no mundo, confrontado ao risco da emoção, da ferida, do sofrimento, por vezes da morte, portanto obrigado a levar o mundo a sério (e nada é mais sério do que a emoção, que atinge o âmago dos dispositivos orgânicos), ele está apto a adquirir disposições que constituem elas mesmas abertura ao mundo, isto é, às próprias estruturas do mundo social de que constituem a forma incorporada [...]

O que parece explicar, em parte, a questão da visibilidade da multiplicidade das disposições, ou seja, a “exposição” à qual alguns iteanos estiveram sujeitos se deu em graus diferenciados em função da maior ou menor mobilização escolar familiar e das condições sociais e culturais familiares.

Outro aspecto que é preciso considerar na análise da maior ou menor visibilidade das disposições em relação à escola nas narrativas dos iteanos, refere-se ao fato de que “uma disposição é uma realidade reconstruída” (LAHIRE, 2004:27), ou seja, pressupõe um “trabalho interpretativo” (op. cit.) dos princípios que engendram as práticas por aquele que narra uma história, o qual pode fazer aparecer ou desaparecer disposições incorporadas.

Ainda que essas disposições estejam imbricadas umas com as outras e que o momento em que elas se fizeram notar, nas narrativas dos iteanos sobre suas histórias escolares, seja diferenciado, ou seja, o momento que determinadas disposições se sobrepuseram às *disposições originais* (BOURDIEU, 2005:71) e a outras disposições anteriormente constituídas, em cada caso, seja diferente, elas serão abordadas enquanto conjunto de disposições que orientaram as ações, as quais, de acordo com as situações e devido às situações vivenciados, levaram à constituição das trajetórias escolares pouco prováveis dos iteanos.

Nas trajetórias escolares dos irmãos Felipe e Pedro, além da solidariedade entre eles que marcou seus percursos escolares, destacaram-se as disposições perceptivas; à resistência; à autonomia; à dedicação aos estudos; à disciplina no uso do tempo; à antecipação do futuro; à perseverança; à superação de si; ao conformismo em relação às normas escolares e à competição.

São comuns a João e José as disposições à dedicação aos estudos; à autonomia; ao conformismo em relação às normas escolares; à ascese; à antecipação do futuro e à planificação. José apresentou ainda disposição à competição.

Antônio e Francisco apresentaram em comum disposições à planificação; à perseverança; à dedicação aos estudos; à autonomia; à antecipação do futuro e ao conformismo com as normas escolares. Antônio constituiu também, de modo singular se comparado a Francisco, disposições à competição e à ascese. Já Francisco apresenta uma disposição à resistência, o que o singulariza em relação a Antônio.

As disposições à autonomia, à dedicação aos estudos e ao conformismo em relação às normas escolares são comuns a todos os iteanos investigados.

As disposições à competição pelos melhores lugares escolares foram estimuladas principalmente nas escolas públicas estaduais freqüentadas pelos iteanos no ensino fundamental, o que pode ser caracterizado como um “efeito de campo”. Os relatos dos iteanos também apresentam indícios de que as escolas públicas estaduais que eles freqüentaram ocupavam posições favoráveis no *subcampo* das escolas públicas.

A conciliação estudo-trabalho, durante a educação básica, que ocorreu para Felipe, Pedro, Antônio e Francisco, foi considerada por eles como favorável à constituição de suas disposições à autonomia e não como um empecilho ao desenvolvimento acadêmico.

Um aporte desta pesquisa sobre “como” os sujeitos pesquisados, oriundos de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar ingressaram no ITA, parece ser 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 de os sentidos atribuídos às histórias escolares intergeracionais, os quais constituem disposições a pensar, sentir e agir em relação à escola, ao mesmo tempo em que decorre de disposições já constituídas.

O trabalho com os dados empíricos desta pesquisa e os indícios presentes nas narrativas dos iteanos fizeram emergir novas indagações de pesquisa: *Quais as práticas socializadoras familiares e escolares que favorecem a constituição de disposições em relação à escola, como aquelas observadas entre os iteanos investigados e que levam à constituição de percursos escolares de excelência pouco prováveis, ou seja, qual a gênese dessas disposições? Como as práticas socializadoras de famílias fracas detentoras de capital escolar e cultural e as práticas socializadoras em escolas públicas se conjugam, de modo a favorecer a constituição de percursos escolares de excelência?*

É o que pretendo investigar nas minhas próximas pesquisas.

A amplitude dos percursos de Felipe, Pedro, Antônio, José, João e Francisco no mundo social, que os fez viver, ao longo da trajetória escolar, em dois mundos, de certo modo, inconciliáveis, e o distanciamento social e cultural dos iteanos das origens, resultado de um percurso escolar de excelência, não foi vivido impunemente.

Talvez por isso eles se dispuseram a narrar suas histórias escolares para o desenvolvimento desta pesquisa... Talvez pela necessidade de compreender essa história... Lendo este trabalho, talvez eles possam, em parte, reencontrarem-se ou fazerem outras descobertas sobre si mesmos.

Eu, durante todo o trabalho, senti-me impelida a rememorar meu próprio percurso escolar, em busca de mim mesma, com uma forte necessidade de compreender o que aconteceu comigo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. *A escola de dirigentes paulistas*. 1999, 292p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-98.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 135-147.
- BARDIN, Laurence. A análise da enunciação. In: _____. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 169-184.
- BASSI, Darwin. Breve histórico da criação do ITA. *Revista ITA Engenharia*, São José dos Campos, v. 1, n. 2, p. 14-16, jun. 1995.
- BAUDELLOT, Cristian. L'improbable est toujours possible. Prefácio. In: FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire: une affaire de famille? Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan, 1999. p. 7-10.
- BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie*. Paris: Éditions Nathan, 1997, 128p.
- BERQUÓ, Elza Salvatori. Evolução demográfica. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 14-37.
- BERQUÓ, Elza Salvatori et al. Uma visão demográfica dos arranjos familiares no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. Coordenador geral da coleção: Fernando Novaes. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. p. 411-438.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero. 1983a. p. 89-94.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado lingüístico. In: _____. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero. 1983b. p. 95-107.
- BOURDIEU, Pierre. La production d'une noblesse. In: _____. *La noblesse d'état*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit, 1989a. p. 101-139.
- BOURDIEU, Pierre. Un rite de la institution. In: _____. *La noblesse d'état*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit, 1989b. p. 140-162.

BOURDIEU, Pierre. Un état de la structure. In: BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit, 1989c. p. 185-264.

BOURDIEU, Pierre. Les pouvoirs et leur reproduction. In: _____. *La noblesse d'état*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit. 1989d. p. 373-427.

BOURDIEU, Pierre. Le discours de celebration. In: _____. *La noblesse d'état*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit. 1989e. p. 329-330.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989f. p. 107-132.

BOURDIEU, Pierre. O interesse do sociólogo. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 126-133.

BOURDIEU, Pierre. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992a. p. 203-230.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992b. p. 231-268.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992c. p. 3-26.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992d. p. 295-336.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994a. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994b. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996a. p. 183-192.

BOURDIEU, Pierre. É possível um ato desinteressado? In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996b. p. 137-162.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: _____ (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 587-594.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 81-126.

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

BOURDIEU, Pierre. Os ritos de instituição. In: _____. *Economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EdUSP, 1998c. p. 97-106.

BOURDIEU, Pierre. Violência simbólica e lutas políticas. In: _____. BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. p. 199-233.

BOURDIEU, Pierre. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: _____. BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b. p. 253-300.

BOURDIEU, Pierre. O conhecimento pelo corpo. In: _____. BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c. p. 157-198.

BOURDIEU, Pierre. O nomos e a illusio. In: _____. BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001d. p. 117-118.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. 140p.

BOURDIEU, Pierre e BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 127-144.

BRANDÃO, Zaia e ALTMANN, Helena. *Algumas hipóteses sobre a transformação do habitus*. Disponível em: <<http://www.maewell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: maio 2005.

BRANDÃO, Zaia e LÉLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

CAMARGO, Frederico Antônio Camillo. O hábito da leitura entre alunos do ITA do curso fundamental. *Revista ITA Engenharia*, São José dos Campos: ITA, n. 5, p. 48-49, ago. 1998.

CAMUS, Albert. *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. 311p.

CAMUS, Albert. *O avesso e o direito*. Rio de Janeiro: Record, 1999. 109p.

CARVALHO, Cynthia Paes de. *Entre promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade*. 2004, 284p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CASTRO, Celso. *O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 176p.

CECCHINI, Marco Antônio Guglielmo. Discurso proferido na cerimônia de colação de grau dos seis alunos punidos por motivos políticos às vésperas das formaturas em 1965 e 1975. Disponível em: <<http://www.ita.br>>. Acesso em: jul. 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 93p.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

CHARLOT, Bernard e ROCHEX, Jean-Yves. L'enfant-élève: dynamiques familiales et experience scolaire. Familles et école. *Lien Social et Politique, RIAC*, n. 35, p.137-152, Printemps, 1996.

COOKSON Jr., Peter W. e PERSELL, Caroline H. Internatos americanos e ingleses: um estudo comparativo sobre a reprodução das elites. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 103-119.

CRUZ, Carlos Henrique Brito. Da educação ao avião. *Revista de Formandos do ITA 2001*. São José dos Campos, p. 15, 2001.

D'ÁVILA, José Luís Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, p. 31-61, abr. 1998.

DADOS estatísticos relativos ao exame vestibular do ITA de 2002, 2003, 2004 e 2005. Disponível em: <<http://www.ita.br/vestibular>>. Acesso em: 4 jul. 2005.

DISCIPLINA consciente. Disponível em: <<http://www.adm.ita.br>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 241p.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 201p.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. 150p.

ELIAS, Norbert. Os pescadores e o turbilhão. In: _____. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 163-268.

ESMANHOTO, Luiz Maria Guimarães. Discurso proferido na cerimônia de colação de grau dos seis alunos punidos por motivos políticos às vésperas das formaturas em 1965 e 1975. Disponível em: <<http://www.ita.br>>. Acesso em: jul. 2005.

ESTATÍSTICAS. *Revista Formandos Turma 2001*. São José dos Campos, 2001.

FAGUER, Jean-Pierre. Os efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 58, p. 9-53, jul. 1997.

FARES, Feres. 45 anos de CASD. *Revista ITA Engenharia*, São José dos Campos, v. 1, n. 2, p.6, jun. 1995.

FERNANDES, Euclides Carvalho. ITA, 50 anos. Prefácio. In: MOTA, Octanny Silveira da. Instituto Tecnológico de Aeronáutica: 50 anos: 1950-2000. São José dos Campos: ITA, 2000. 119p.

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

FERRAND, Michèle. Famílias e educação na França. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 2, p. 181-198, jul.-dez. 2001. (Dossiê Comportamentos Familiares/UERJ/RJ.)

FIGUEIRA, Sérvulo Augusto. O “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: _____ (Org.). *Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 11-29.

FORQUIM, Jean Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FORQUIM, Jean Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 79-144.

GARTENKRAUT, Michal. Mensagem do reitor. *Revista Engenheiros ITA 2002*. São José dos Campos, p. 3, 2002.

GARTENKRAUT, Michal. Discurso proferido na cerimônia de colação de grau dos seis alunos punidos por motivos políticos às vésperas das formaturas em 1965 e 1975. Disponível em: <<http://www.ita.br>>. Acesso em: jul. 2005.

GINZBURG, Carlo. Representação. A palavra, a idéia, a coisa. In: _____. *Olhos de madeira*. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 85-103.

GODARD, Francis. *La famille affaire de générations*. Paris: PUF, 1992, 206p.

GOLDENSTEIN, Lídia. Uma avaliação da reestruturação produtiva. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 210-221.

GRIGNON, Claude. Présentation a HOGGARD, Richard. L'écolier. In: _____. *33 Newport streed: autobiographie d'une intellecuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 7-21.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: _____. *O mito da desterritorialização*. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 337-362.

HASENBALG, Carlos. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.

HASENBALG, Carlos. Introdução. HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HOGGARD, Richard. L'écolier. In: _____. *33 Newport streed: autobiographie d'une intellecuel issu dès classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 189-208.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; MELLO FRANCO, Francisco Manoel de. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. *Provão: exame nacional de cursos. Relatório Síntese 1999*. Brasília: INEP, 2000.

INEP. *Provão: exame nacional de cursos. Relatório Síntese 2001*. Brasília: INEP, 2002.

JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 120-134.

KELLERHALS, Jean e MONTANDON, Cléopâtre. Les styles éducatifs. In: SINGLY, F. (Dir.) *La famille: l'état des savours*. Paris: La Découverte, 1991, p. 194-200.

KUSCHNIR, Karina. Trajetória, projeto e mediação na política. In: VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (Orgs.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. p. 137-164.

LAHIRE, Bernard. O ponto de vista do conhecimento. In: _____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997a. p. 17-46.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997b. 367p.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002a. 231p.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002b.

LAHIRE, Bernard. *Le concept d'habitus à l'épreuve de la différenciation précoce des socialisations*. Comunicação ao XXVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 343p.

- MARIZ, Cecília L.; FERNANDES, Silvia Regina Alves; BATISTA, Roberto. Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (Orgs.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 323-338.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O ensino privado no Distrito Federal (1973 a 1993)*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/USP, 1995. 33p. (Documento de Trabalho 4/95.)
- MEINRATH, Pedro John e PEREIRA, Raimundo Rodrigues. *Histórias para contar, amigos para encontrar*. São José dos Campos, AEITA, 2001. 188p.
- MICELI, Sérgio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45). In: _____. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 69-82.
- MICELI, Sérgio. A emoção raciocinada. Introdução. In: BOURDIEU, Pierre. *Esboço para uma auto-análise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. p. 7-22.
- MOTA, Octanny Silveira da. *Instituto Tecnológico de Aeronáutica: 50 anos: 1950-2000*. São José dos Campos, ITA, 2000. 118p.
- MOURA, Cristina Patriota de. *Jovens colegas: um estudo de carreira e socialização no Instituto Rio Branco*. 1999, 113p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1999.
- NETO, Carlos de Moura. Tradição do ITA. *Revista Formandos Turma 2001*. São José dos Campos, p. 9, 2001.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. 2004. 181p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classe média/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Edições Afrontamento, 1997. p. 109-129.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 42-56, jan.-fev.-mar.-abr. 1998a.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto / FFCLRP-USP, 1998b. p. 91-101.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA,

Ana Maria Fonseca e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 49-65.

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, 2002b.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: nov. 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149p.

OLIVEN, Arabela. *A marca da origem: comparando colleges americanos e faculdades brasileiras*. Comunicação ao XXVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2003.

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.

PASSERON, Jean-Claude. A encenação e o *corpus*: biografias, fluxos, itinerários, trajetórias. In: _____. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 204-227.

PASTORE, José e SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000. 98p.

PERCHERON, Anick. La transmission des valeurs. In: SINGLY, François de (Dir.). *La famille: l'état des savours*. Paris: La Découverte, 1991. p. 183-193.

PEREIRA, Fernando César Ventura. O Instituto Tecnológico de Aeronáutica. *Revista de Formandos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica 1996*. São José dos Campos, p. 11-13, 1996a.

PEREIRA, Fernando César Ventura. AER 96: "O" curso do ITA. *Revista de Formandos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica 1996*. São José dos Campos, p. 24, 1996b.

PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique. A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-29.

POLEZZI, Alexandre Olympio Dower. Vida de aspirante. *Revista Engenheiros do ITA 2002*. São José dos Campos, p. 9, 2002.

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

PORTES, Écio Antonio. 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: Vozes, 2000. p. 61-80.

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

QUEIROZ, Jean-Manuel de. Les familles et l'école. In: SINGLY, François de (Dir.). *La famille: l'état des savours*. Paris: La Découverte, 1991. p. 201-210.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estrutura de classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 245-280.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Dois estudos de mobilidade social no Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: nov. 2002.

RIBEIRO Ivete e TORRES RIBEIRO, Ana Clara T. Família em processos contemporâneos: uma introdução. In: RIBEIRO Ivete e TORRES RIBEIRO, Ana Clara T. (Orgs.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 15-20.

ROBERTO, Leandro. Andar, qualquer coisa anda. Voar, só os aeronáuticos. *Revista Formandos Turma 2001*. São José dos Campos, p. 31-32, 2001.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-44.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-548, set-dez. 1995.

ROMANELLI, Geraldo. *Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade*. 1986, 343p Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. 522p.

SAKANE, Fernando Toshinori et al. Carta Manifesto do Conselho Superior do ITA sobre a substituição intempestiva do reitor prof. Michal Gartenkraut. Disponível em: <<http://www.ita.br>>. Acesso em: 4 ago. 2005.

SANSONE, Livio. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 90: variações por cor e classe. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 245-280.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria de C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 39-49.

SCALON, Maria Celi. *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-UCAM, 1999. 190p.

SCHWARTZMAN, Simon. *Posição social da família e experiência universitária*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1992, 12p. (Análises Preliminares – AP 3/92.) (mimeo.)

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan.-jun. 2002a.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio-jun.-jul.-ago. 2002b.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan.-abr. 2005.

SILVA, Nelson do Valle. Vinte e três anos de mobilidade social no Brasil. *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, p. 181-211, out. 1999.

SILVA, Nelson do Valle. Os rendimentos pessoais. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 431-456.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 2 maio 2003.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 18 (suplemento), 2002. p. 67-76.

SINGER, Paul. Evolução econômica e vinculação internacional. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 210-221.

SINGLY, François de. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan, 1993. 128p.

SINGLY, François de. L'appropriation de l'heritage culturel. *Lien Social et Politique*, RIAC, n. 35, Printemps, 1996. p. 153-165.

SINGLY, François de. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C.E.; SINGLY, François de; CICCHELLI, V. *Família e individualização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-22.

SINGLY, François de. A sociologia da família na França nos últimos trinta anos. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, ano 3, n. 2, p. 31-44, jul.-dez. 2001. (Dossiê Comportamentos Familiares/UERJ/RJ.)

SISTEMA de Aconselhamento Escolar. Disponível em: <<http://www.adm.ita.br>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

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

TEIXEIRA, Ivan da Silva. *Do besouro ao bandeirante*. Crônica de uma época. São Paulo: I.S. Teixeira, 2000. 155p.

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.

VEJA. *O segundo vestibular*. São Paulo: Abril, n. 1833, 17 dez. 2003, p. 176.

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

VIANNA, Maria José Braga. 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: Vozes, 2000. p. 45-60.

VIANNA, Maria José Braga. 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.

VITALE, Maria Amélia Faller. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brante de. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 89-86.

WACQUANT, Lôiq J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 19, nov. 2002.

WACQUANT, Lôiq J. D. *Esclarecer o habitus*. Disponível em: <<http://www.sociology.berkeley.edu>>. Acesso em: maio 2005.

WAGNER, Anne-Catherine. Les écoles chics de la culture internationale. In: WAGNER, Anne-Catherine. *Les nouvelles elites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. Paris: Puf, 1998. p. 49-70.

WAGNER, Anne-Catherine. A mobilidade das elites e as escolas internacionais: as formas específicas de representar o nacional. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 120-134.

YOSHITOME, Fábio Eiji. *Depoimento*. Disponível em: <<http://www.ita.br>>. Acesso em: nov. 2004.

ZAGO, Nadir. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: nov. 2005.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, FFCLRP/USP, 2000, p. 70-80.

ZANTEN, Agnes Henriot-van. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politique*, RIAC, n. 35, Printemps, 1996. p. 125-136.

APÊNDICE

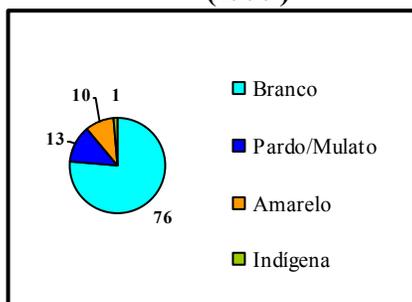
GRÁFICOS COM OS DADOS SOBRE PROPRIEDADES SOCIAIS E ESCOLARES

DOS ITEANOS

(1999, 2000, 2001, 2002, 2003)

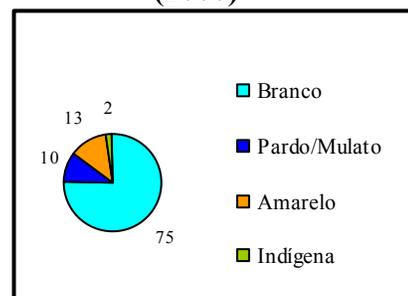
APÊNDICE A AUTODEFINIÇÃO RACIAL DOS ITEANOS

Gráfico A1
Autodefinição Racial dos Iteanos
(1999)



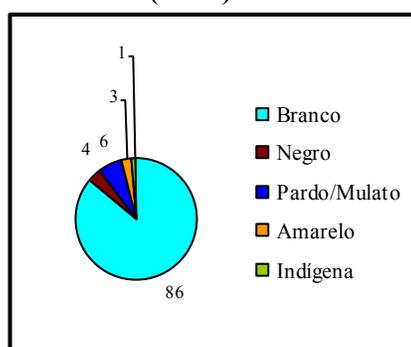
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico A2
Autodefinição Racial dos Iteanos
(2000)



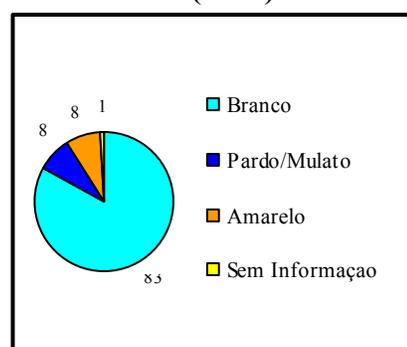
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico A3
Autodefinição racial dos iteanos
(2001)



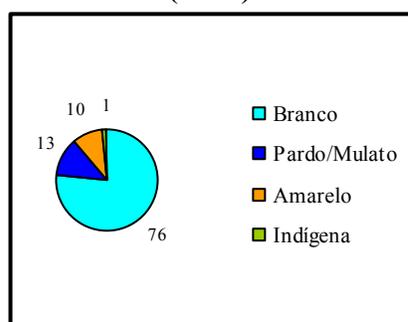
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico A4
Autodefinição racial dos iteanos
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico A5
Autodefinição Racial dos Iteanos
(2003)

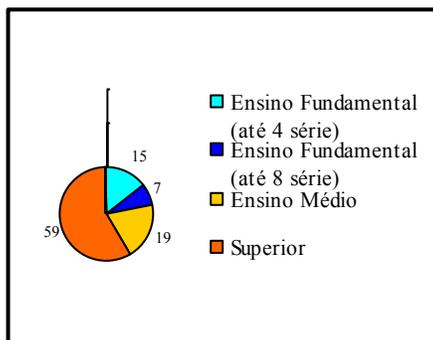


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE B

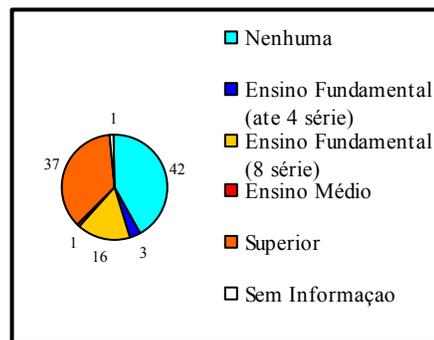
ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ITEANOS

Gráfico B1
Escolaridade do Pai
(1999)



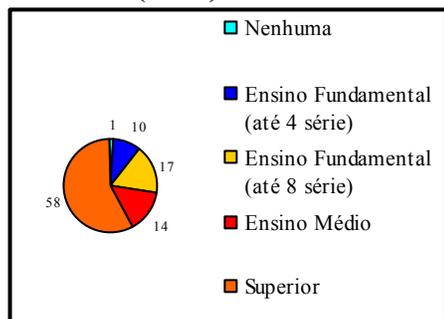
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico B2
Escolaridade do Pai
(2000)



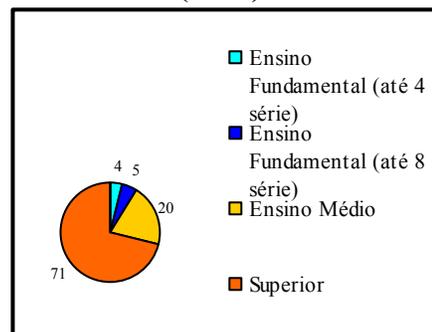
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico B3
Escolaridade do Pai
(2001)



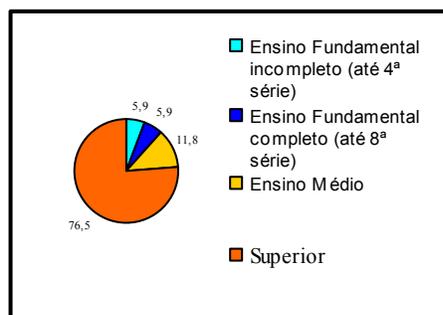
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico B4
Escolaridade do Pai
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

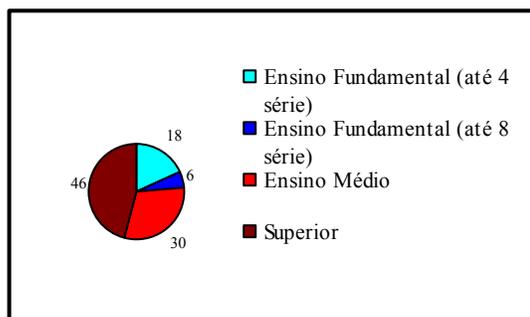
Gráfico B5
Escolaridade do Pai (2003)



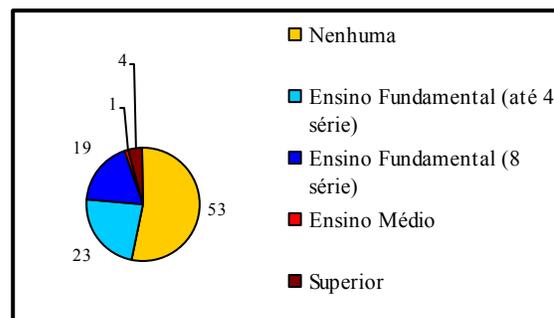
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE C

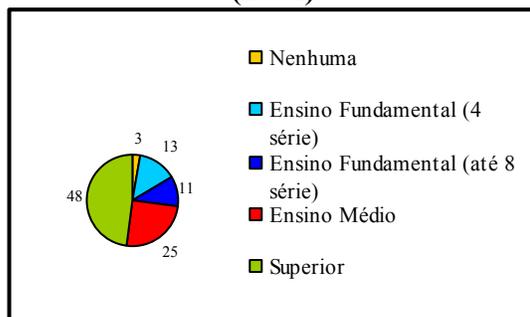
ESCOLARIDADE DAS MÃES DOS ITEANOS

Gráfico C1**Escolaridade da Mãe (1999)**

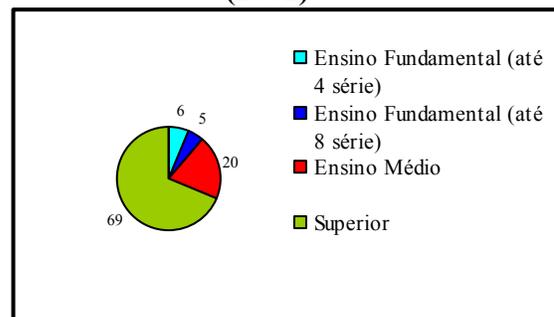
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico C2**Escolaridade da Mãe (2000)**

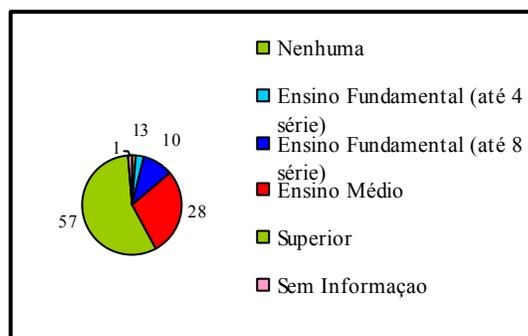
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico C3**Escolaridade da Mãe
(2001)**

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico C4**Escolaridade da Mãe
(2002)**

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

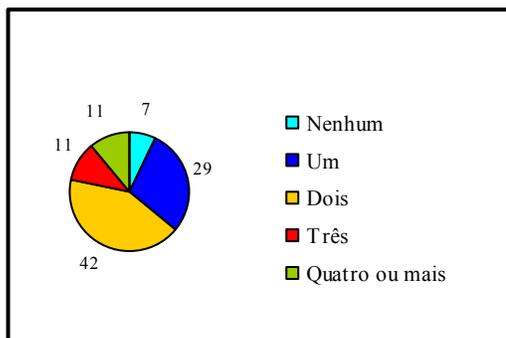
Gráfico C5**Escolaridade da Mãe (2003)**

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE D

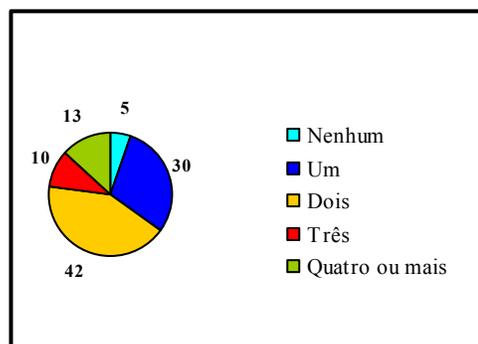
NÚMERO DE IRMÃOS DOS ITEANOS

Gráfico D1
Número de Irmãos
(1999)



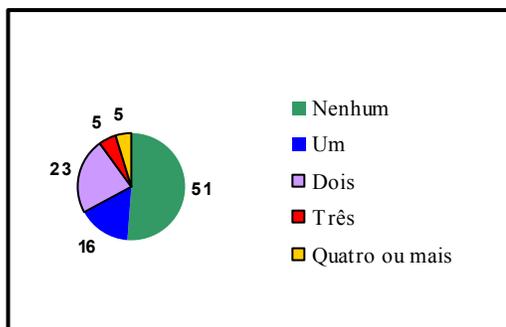
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico D2
Número de Irmãos
(2000)



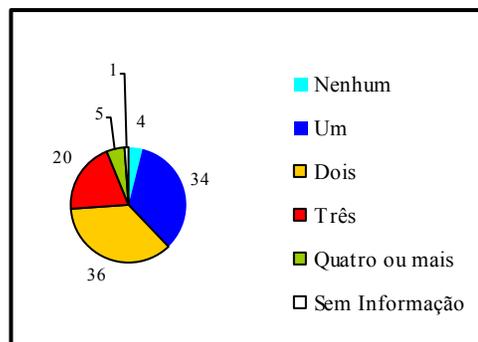
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico D3
Número de Irmãos
(2001)



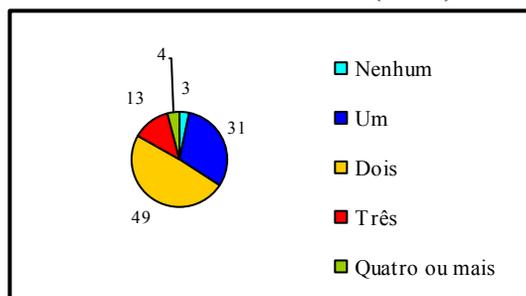
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico D4
Número de Irmãos
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico D5
Número de Irmãos (2003)

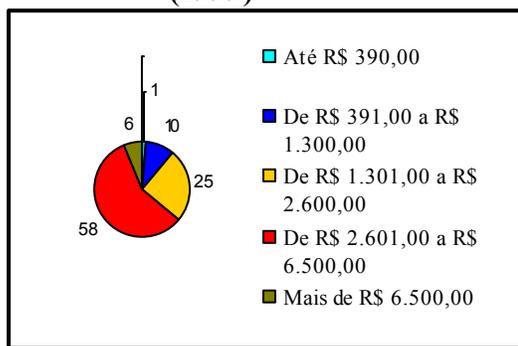


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE E

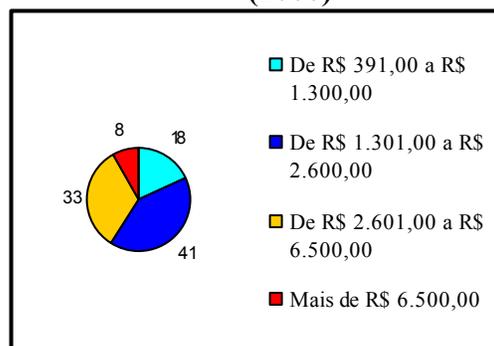
RENDA MENSAL FAMILIAR DOS ITEANOS

Gráfico E1
Renda Mensal Familiar
(1999)



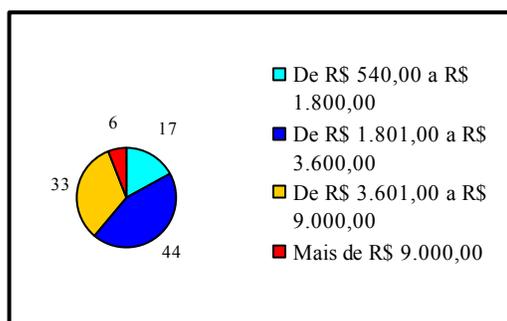
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico E2
Renda Mensal Familiar
(2000)



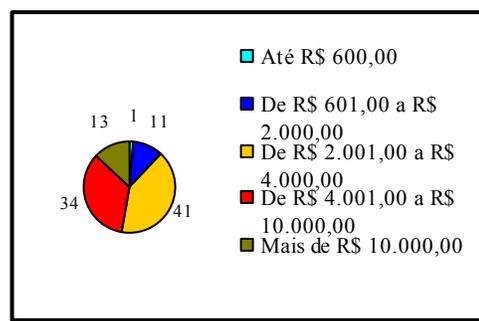
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico E3
Renda Mensal Familiar
(2001)



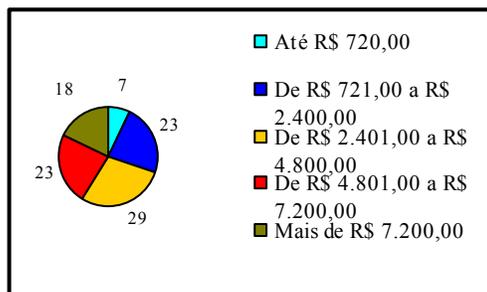
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico E4
Renda Mensal Familiar
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico E5
Renda Mensal Familiar (2003)

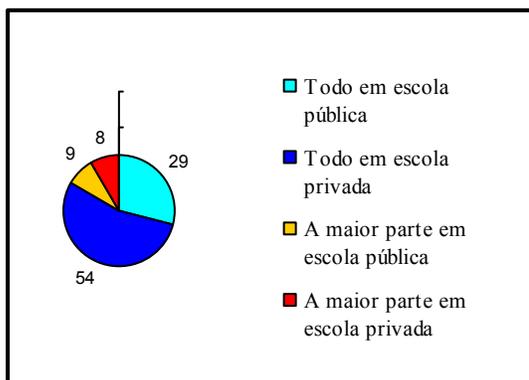


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE F

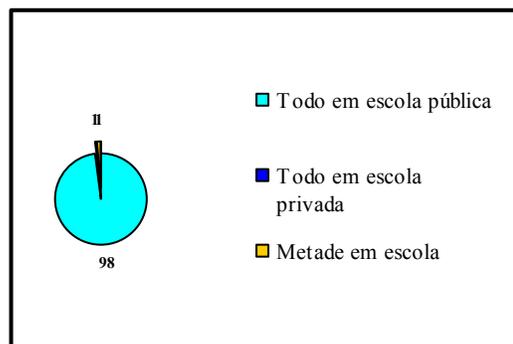
TIPO DE ESCOLA FREQUENTADA NO ENSINO MÉDIO

Gráfico F1
Tipo de Escola Frequentada
no Ensino Médio (1999)



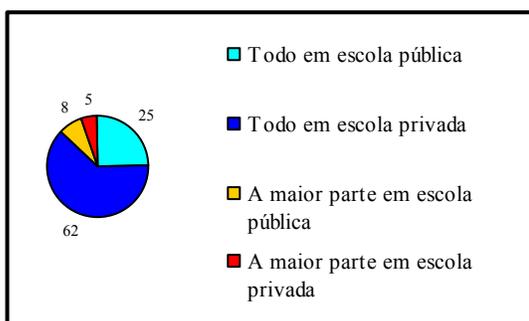
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico F2
Tipo de Escola Frequentada
no Ensino Médio (2000)



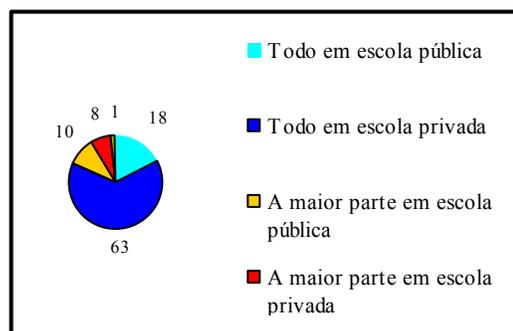
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico F3
Tipo de Escola Frequentada
no Ensino Médio (2001)



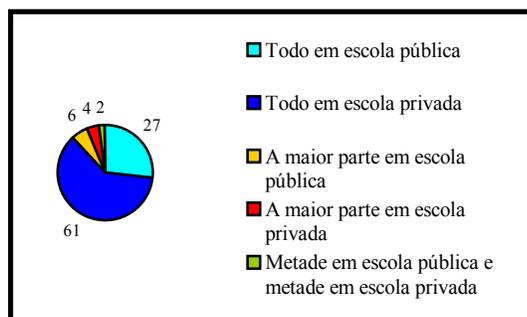
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico F4
Tipo de Escola Frequentada
no Ensino Médio (2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico F5
Tipo de Escola Frequentada no Ensino Médio (2001)

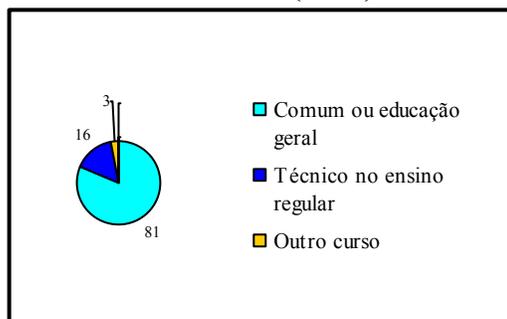


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

APÊNDICE G

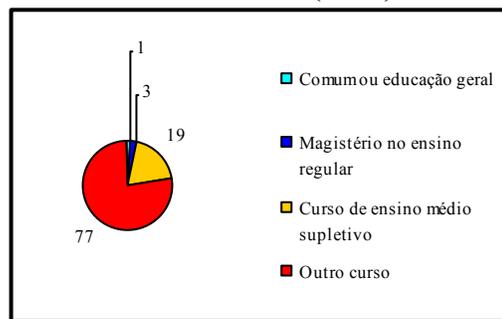
TIPO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO

Gráfico G1
Tipo de Curso de Ensino Médio
Concluído (1999)



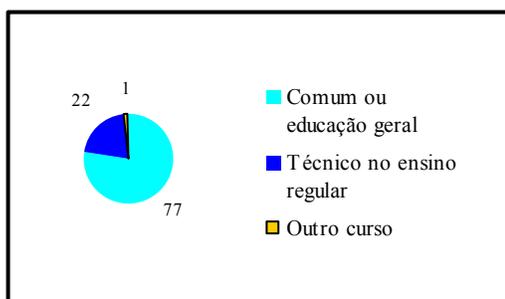
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico G2
Tipo de Curso de Ensino Médio
Concluído (2000)



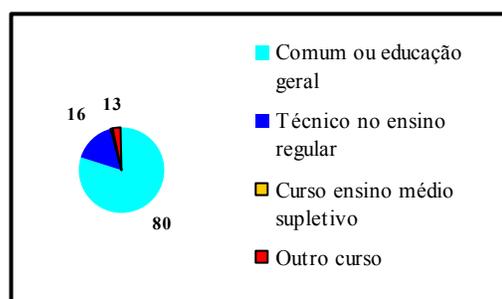
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico G3
Tipo de Curso de Ensino Médio
Concluído (2001)



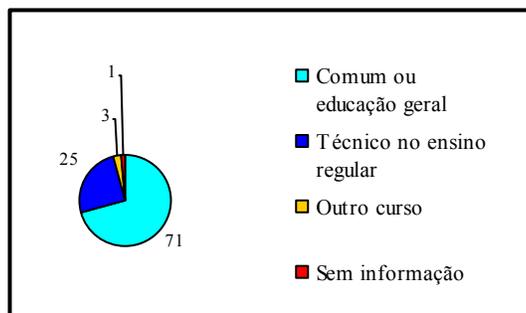
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico G4
Tipo de Curso de Ensino Médio
Concluído (2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico G5
Tipo de Curso de Ensino Médio
Concluído (2003)

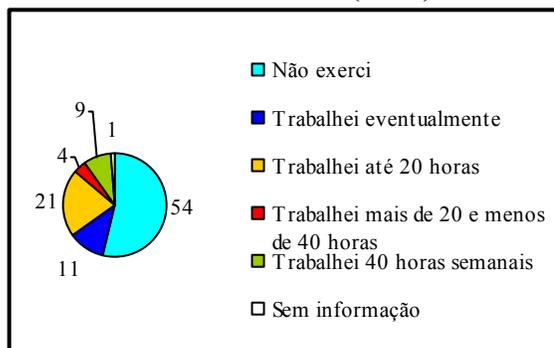


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE H

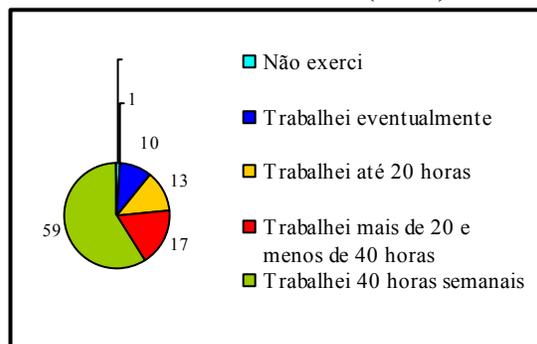
ATIVIDADE REMUNERADA DURANTE O CURSO

Gráfico H1
Atividade Remunerada
Durante o Curso (1999)



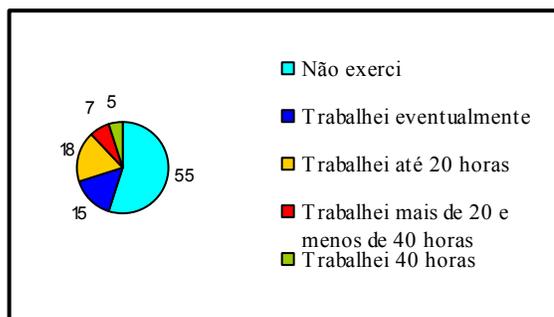
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico H2
Atividade Remunerada
Durante o Curso (2000)



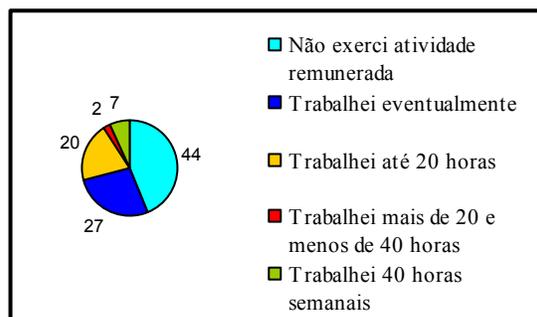
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico H3
Atividade Remunerada
Durante o Curso (2001)



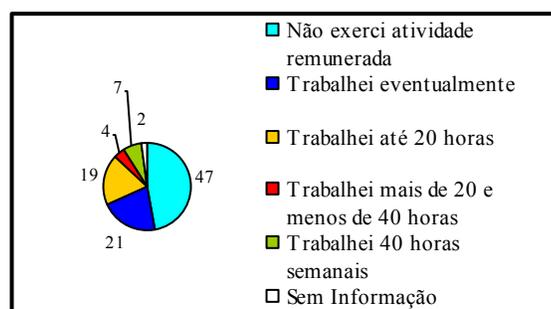
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico H4
Atividade Remunerada
Durante o Curso (2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico H5
Atividade Remunerada Durante o Curso (2003)

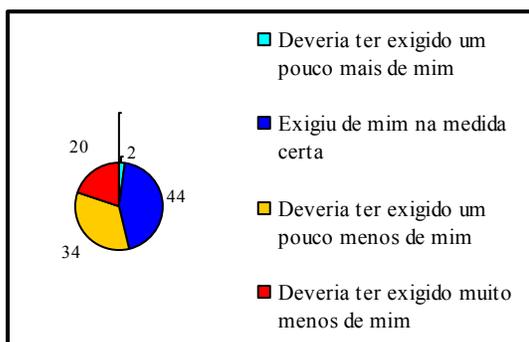


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE I

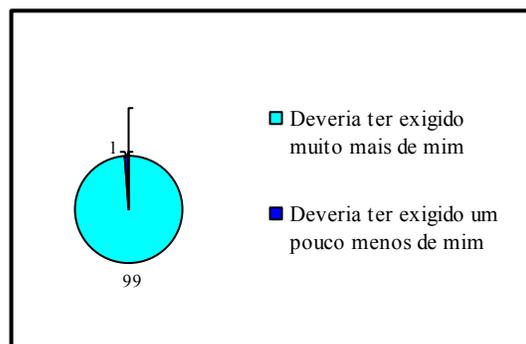
NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO

Gráfico I1
Nível de Exigência do Curso
(1999)



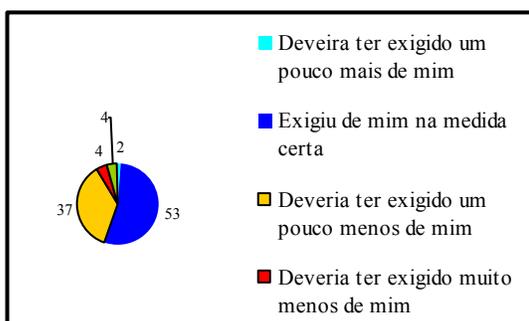
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico I2
Nível de Exigência do Curso
(2000)



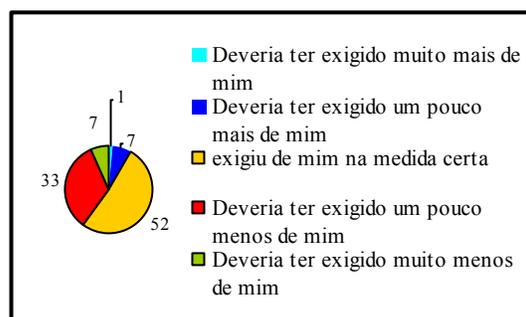
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico I3
Nível de Exigência do Curso
(2001)



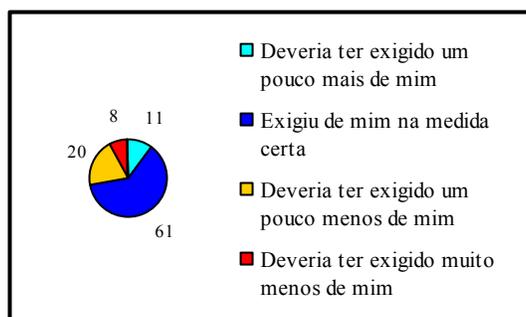
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico I4
Nível de Exigência do Curso
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

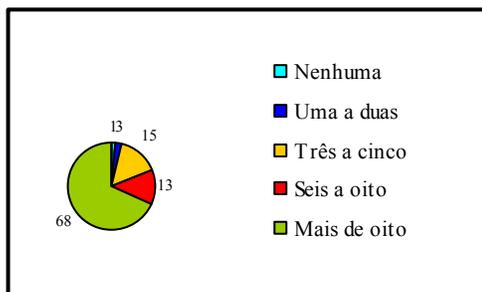
Gráfico I5
Nível de Exigência do Curso (2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

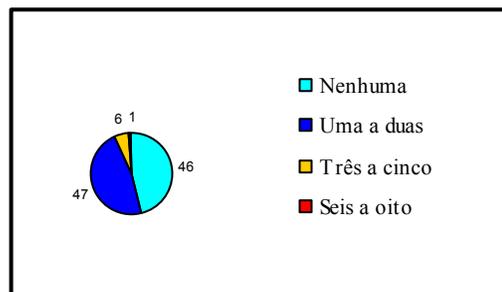
**APÊNDICE J NÚMERO DE HORAS SEMANAIS DEDICADAS AOS
ESTUDOS, ALÉM DAS AULAS**

Gráfico J1
Número de Horas Semanais
Dedicadas aos Estudos, Além das
Aulas Semanais (1999)



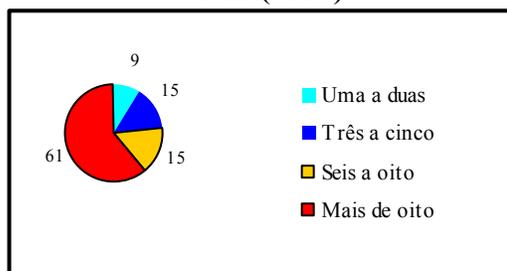
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 1999.

Gráfico J2
Número de Horas Semanais
Dedicadas aos Estudos, Além das
Aulas Semanais (2000)



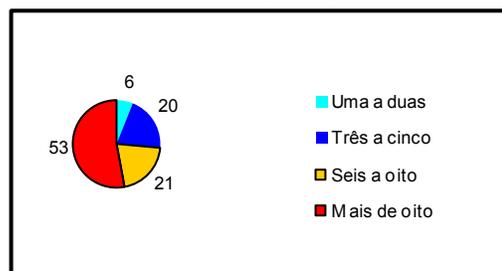
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2000.

Gráfico J3
Número de Horas Semanais
Dedicadas aos Estudos, Além das
Aulas (2001)



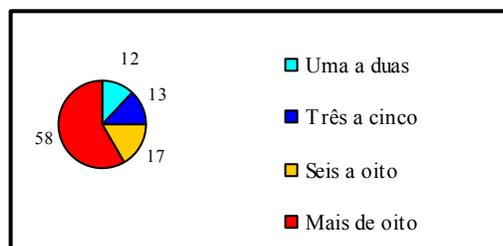
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2001.

Gráfico J4
Número de Horas Semanais
Dedicadas aos Estudos, Além das
Aulas (2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2002.

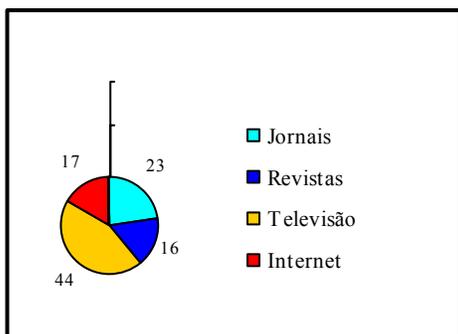
Gráfico J5
Número de Horas Semanais Dedicadas
aos Estudos, Além das Aulas (2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2003.

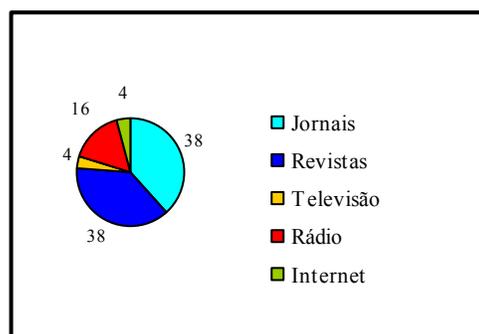
**APÊNDICE K ATUALIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS
ACONTECIMENTOS NO MUNDO**

Gráfico K1
Atualização em relação
aos acontecimentos no mundo
(1999)



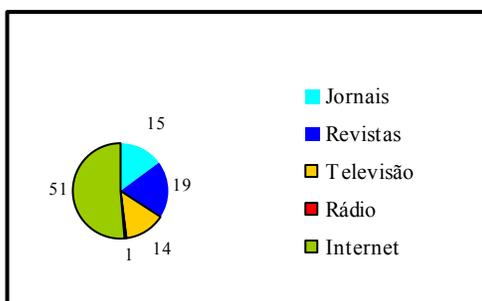
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico K2
Atualização em relação aos
acontecimentos no mundo
(2000)



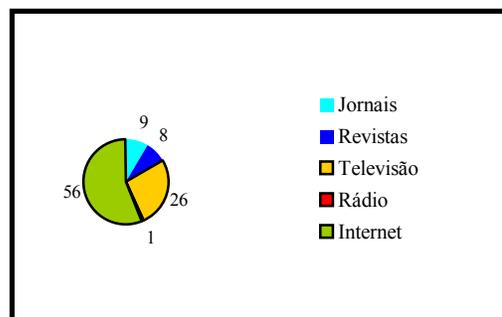
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico K3
Atualização em Relação aos
Acontecimentos no Mundo
(2001)



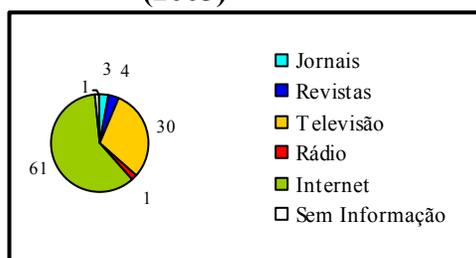
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico K4
Atualização em Relação aos
Acontecimentos no Mundo
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico K5
Atualização em Relação aos Acontecimentos no Mundo
(2003)



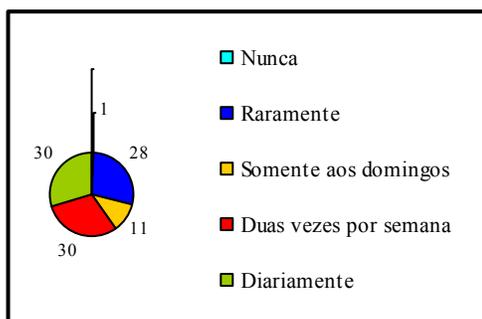
Fonte:

DAES/INEP/MEC –

ENC/2003.

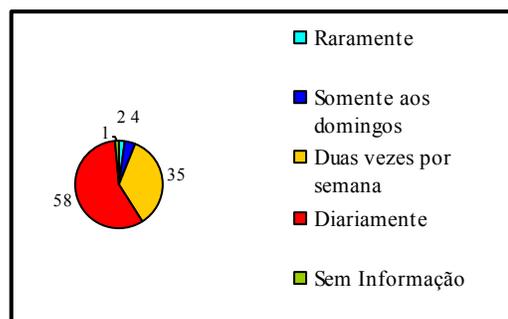
APÊNDICE L LEITURA DE JORNAIS

Gráfico L1
Leitura de Jornais
(1999)



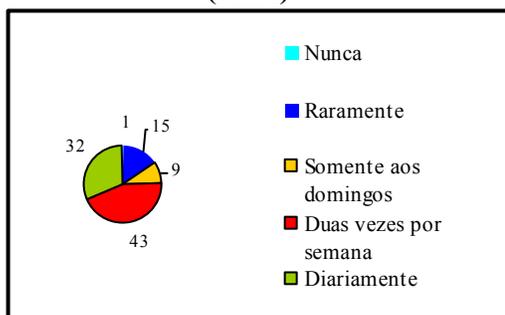
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico L2
Leitura de Jornais
(2000)



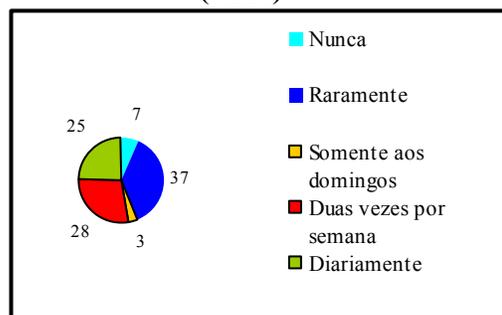
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico L3
Leitura de Jornais
(2001)



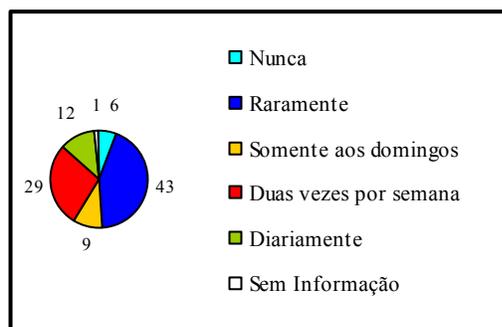
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001

Gráfico L4
Leitura de Jornais
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

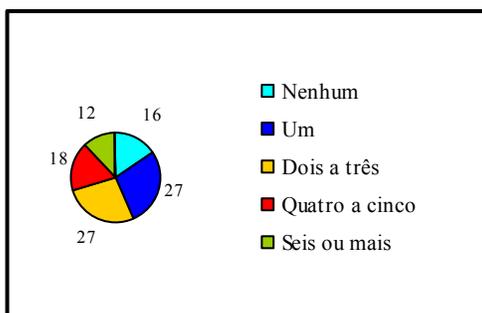
Gráfico L5
Leitura de Jornais (2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

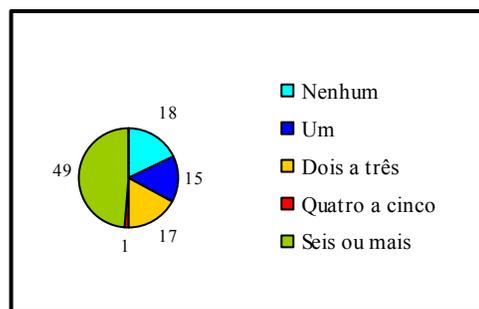
**APÊNDICE M LIVROS LIDOS DURANTE A GRADUAÇÃO,
EXCETUANDO-SE OS ESCOLARES**

Gráfico M1
Livros Lidos Durante a Graduação,
Excetuando-se os Escolares
(1999)



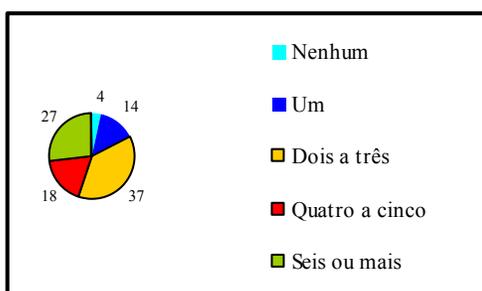
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico M2
Livros Lidos Durante a Graduação,
Excetuando-se os Escolares
(2000)



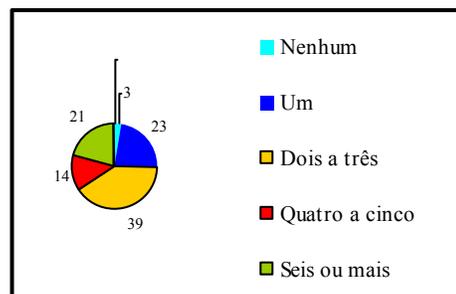
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico M3
Livros Lidos Durante a Graduação,
Excetuando-se os Escolares
(2001)



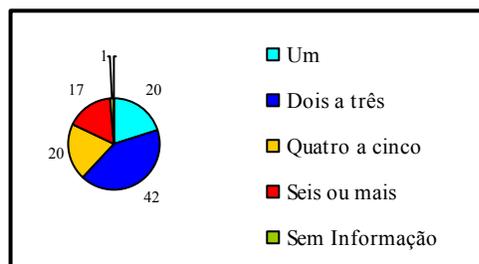
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico M4
Livros Lidos Durante a Graduação,
Excetuando-se os Escolares
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico M5
Livros Lidos Durante a Graduação,
Excetuando-se os Escolares (2003)

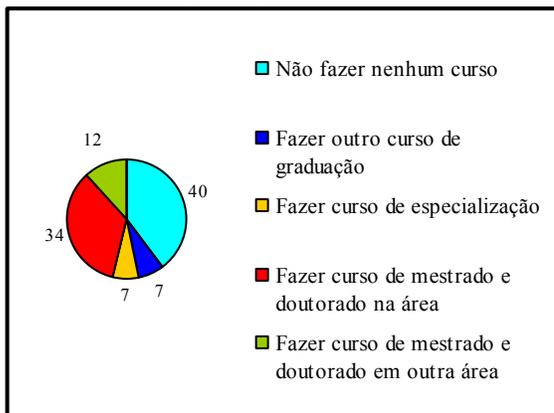


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

APÊNDICE N

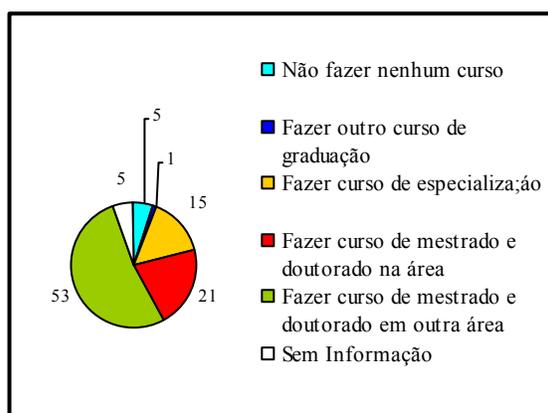
PERSPECTIVAS FUTURAS QUANTO AOS ESTUDOS

Gráfico N1
Perspectivas Futuras
Quanto aos Estudos
(2000)



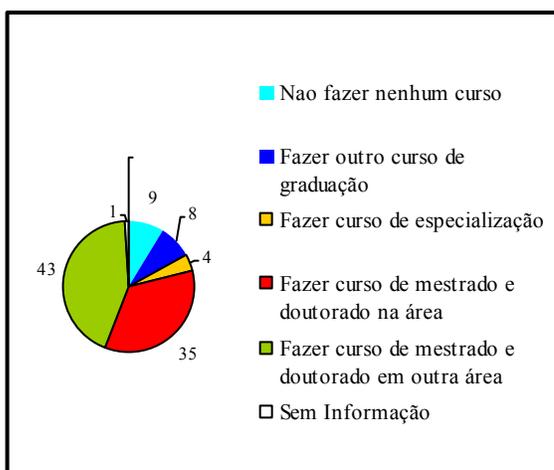
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2000.

Gráfico N2
Perspectivas Futuras
Quanto aos Estudos
(2001)



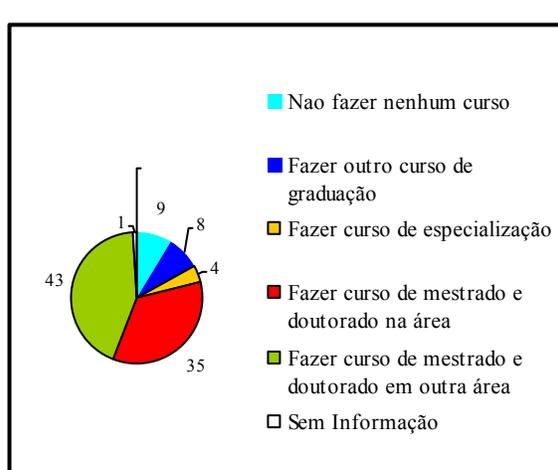
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico N3
Perspectivas Futuras
Quanto aos Estudos
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

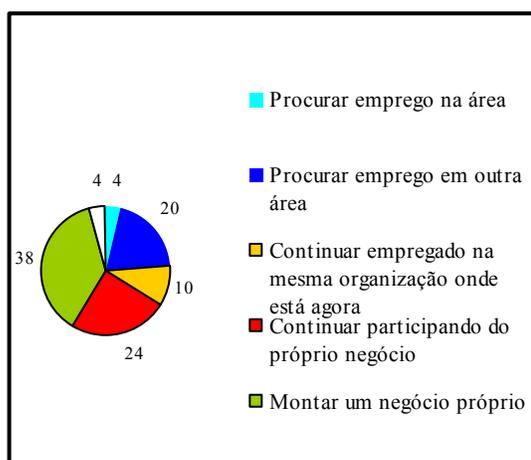
Gráfico N4
Perspectivas Futuras
Quanto aos Estudos
(2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.

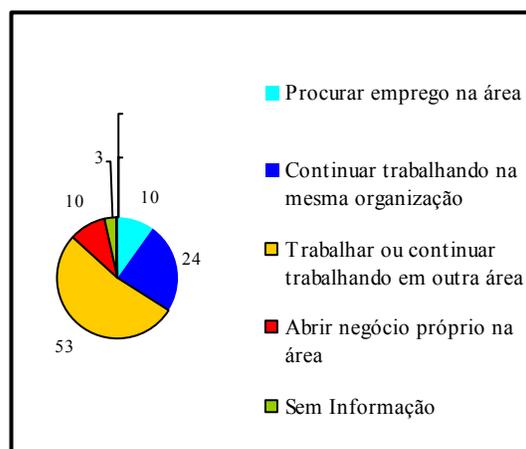
**APÊNDICE O PERSPECTIVAS FUTURAS QUANTO AO EXERCÍCIO
PROFISSIONAL**

Gráfico O1
Perspectivas Futuras Quanto ao
Exercício Profissional
(2000)



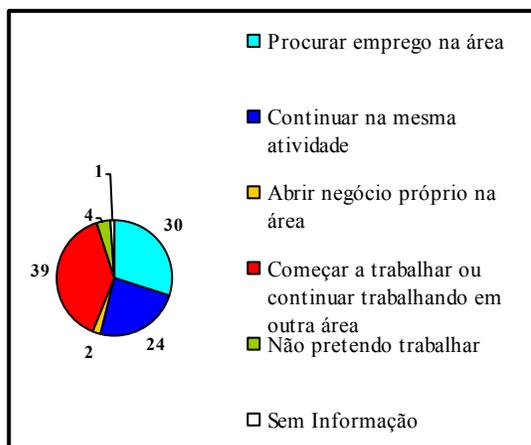
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2000.

Gráfico O2
Perspectivas Futuras Quanto ao
Exercício Profissional
(2001)



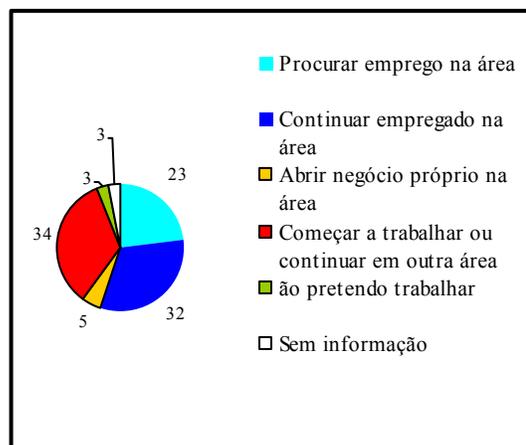
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2001.

Gráfico O3
Perspectivas Futuras Quanto ao
Exercício Profissional
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2002.

Gráfico O4
Perspectivas Futuras Quanto ao
Exercício Profissional
(2003)

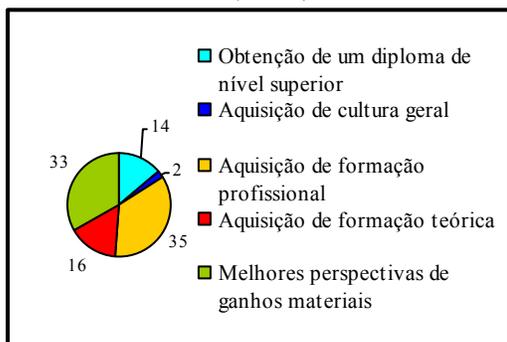


Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 2003.

APÊNDICE P

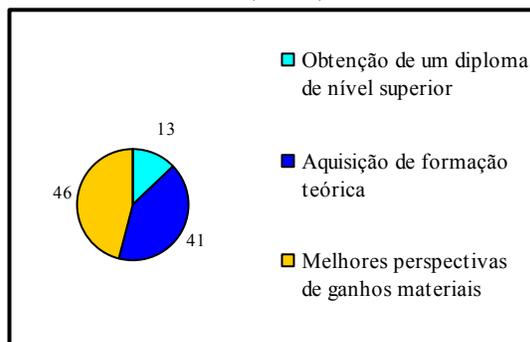
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Gráfico P1
Contribuições do Curso de Graduação
(1999)



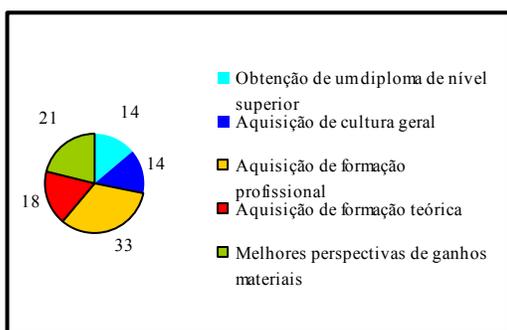
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/1999.

Gráfico P2
Contribuições do Curso de Graduação
(2000)



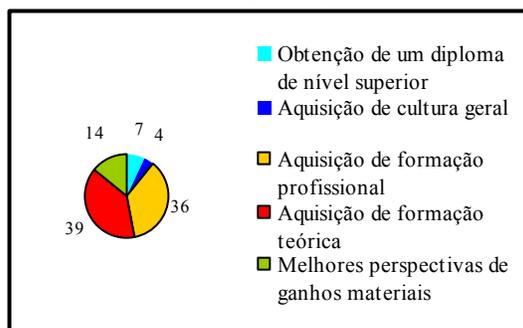
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico P3
Contribuições do Curso de Graduação
(2001)



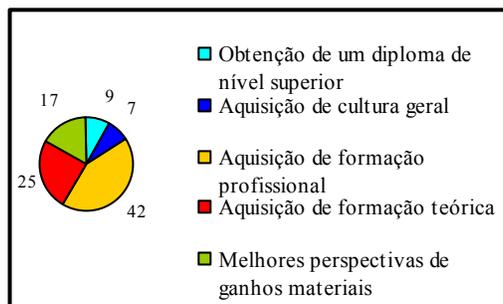
Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2001.

Gráfico P4
Contribuições do Curso de Graduação
(2002)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2002.

Gráfico P5
Contribuições do Curso de Graduação (2003)



Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC/2003.