

## 2

### **Nas Formas de Ser e Perceber o Mundo, a Força dos Valores Familiares**

Partindo do pressuposto que o *habitus* é fruto da filiação social do sujeito, o objetivo desse capítulo consiste em trazer aspectos da trajetória dos professores formadores no que concerne às suas origens sociais e familiares e ao que isso representou para suas formações.

Início, abordando aspectos mais gerais sobre a origem dos professores que permitam um melhor conhecimento deles e uma reflexão sobre a importância da socialização familiar para a estruturação do *habitus*. Em seguida trago para essa reflexão o conceito de capital, tal como compreendido por Bourdieu, além dos relatos dos professores acerca dos investimentos das famílias de origem em suas escolarizações.

#### 2.1

##### **Os professores entrevistados e seus grupos familiares**

Ao nascer, todo indivíduo é inserido num determinado grupo social, no qual desenvolverá sua primeira socialização, ali aprendendo valores, conhecimentos, hábitos, habilidades. Assim, o *habitus* é resultado de um longo processo de aprendizagem a que todo agente está submetido desde que nasce. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo de sua trajetória, o indivíduo será submetido a diferentes espaços de socialização, entre os quais a família e a escola ocupam lugares privilegiados. Nessa perspectiva, o *habitus* é compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo ao longo do processo de socialização.

No *habitus*, “o coletivo encontra-se dentro de cada indivíduo, estruturando as suas formas de ser ou de fazer” (MARTINS, 1990, p. 65). O *habitus* adquirido/incorporado pelo indivíduo nos diferentes espaços sociais em que transitou, constituirá, assim, uma matriz de percepção, apreciação e ação pela qual ele se guiará. Considerando que o *habitus* corresponde à incorporação do social no indivíduo, sob a forma de esquemas de pensamento e ação, considero que esse

seja um conceito potente para pensar o processo de constituição das identidades sociais a partir das trajetórias de vida.

De acordo com o pensamento bourdieusiano, sendo o *habitus* produto dos processos de socialização, indivíduos submetidos a condições históricas semelhantes acabam por incorporar esquemas de pensamento também semelhantes, fruto dos mesmos processos de socialização. “Os membros de um grupo e/ou classe social, ao compartilharem um conjunto de condições objetivas semelhantes, acabam passando por um processo de homogeneização, distinguindo-se, a partir daí, dos integrantes de outros grupos” (MARTINS, 1990, p. 66).

Para Bourdieu, as ações pedagógicas mais decisivas para os agentes são aquelas sofridas por eles durante a infância, o que leva a construção de um *habitus* primário. Nessa perspectiva, o grupo familiar desempenha um papel preponderante na socialização primária (BONNEWITZ, 2003), visto que é a família o grupo responsável por inserir o indivíduo no grupo e/ou classe social da qual ela faz parte. Assim, “receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Partindo da importância do grupo familiar (socialização primária) para a estruturação do *habitus*, busquei, durante o processo das entrevistas, investigar as origens dos professores quanto ao meio social em que viveram a infância: onde moravam, o que faziam seus pais e quais as principais influências nesse período de suas vidas.

Já durante o processo das entrevistas foi possível constatar a diversidade das origens familiares e sociais dos entrevistados, embora possamos considerar que quase a totalidade dos professores entrevistados é oriunda das classes médias da população brasileira.

Não é minha intenção, nesse trabalho, aprofundar-me na discussão teórica sobre o conceito de classes sociais e especialmente de “classes médias”, camada a que pertencem as famílias de origem da maioria dos professores entrevistados. Contudo, se o *habitus* é produto da filiação social do sujeito, cabe assinalar aqui a importância, para esse trabalho, de se mapear, mesmo que enfrentando dificuldades pela diversidade dos aspectos levantados pelos entrevistados (tamanho da família, local de nascimento, escolaridade dos pais e/ou avós, etc.), o contexto social no qual cada professor viveu sua infância e adolescência.

Cabe destacar também que compreendo, como Nogueira e Nogueira (2002), que as famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe e que são muitos os aspectos os quais se inserem nessa discussão e múltiplas as influências as quais um sujeito é submetido durante sua vida.

Embora ciente dos riscos de reducionismos que, em geral, caracterizam as classificações, busco a seguir reunir as famílias dos professores entrevistados de acordo com suas origens sociais. Destaco que trato a questão das classes sociais, baseada, sobretudo, em autores como Bourdieu (1979), que analisa a sociedade francesa, baseado na nomenclatura das categorias socioprofissionais elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos da França, e Nogueira (1995), Nogueira e Nogueira (2002), Quadros e Antunes (2001) e Guimarães e Romanelli (2002), que tecem suas análises a partir da sociedade brasileira<sup>20</sup>.

Bourdieu (1979) afirma que é possível dividir o espaço social em três dimensões fundamentais, definidas pela estrutura, pelo volume de capital e pela trajetória dos indivíduos: as classes dominantes ou superiores, a pequena burguesia e as classes populares. Segundo o autor, “as diferenças primárias que distinguem as grandes classes de condições de existência, encontram seu princípio no volume global de capital, como conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis” (BOURDIEU, 1979, p. 128 – tradução livre).

Dessa forma, a classe dominante é aquela cujos membros possuem elevados rendimentos e titulações e que, segundo a estrutura do capital que possuem, podem ser reunidos em duas frações: a fração dominante, na qual predomina o capital econômico, e a fração dominada, mais provida de capital cultural.

Segundo Bourdieu (1979), a posição média no espaço social é ocupada pela pequena burguesia, caracterizada, sobretudo, pela aspiração de ascensão social. Para o autor, as virtudes ascéticas e a boa vontade cultural que os membros dessa classe manifestam de todas as maneiras possíveis expressam com toda a clareza a aspiração de ascensão à posição superiores (BOURDIEU, 1979).

Situadas na extremidade inferior do espaço social, encontram-se as classes populares, caracterizadas pela quase ausência de capital, sob qualquer forma (rendimentos escassos, desprovidos de titulações escolares, etc.).

---

<sup>20</sup> Foram também utilizados dados estatísticos disponíveis em [www.economiabr.net](http://www.economiabr.net), acessado em 13/01/06.

Contudo, Bourdieu (1979) alerta que as diferenças, baseadas no volume global de capital, dissimulam quase sempre diferenças secundárias que, dentro de uma mesma classe, separam distintas frações. Daí derivam-se algumas das dificuldades em se definir as diferentes camadas que compõem o espaço social.

Mesmo reconhecendo a complexidade e os riscos em se traçar linhas de demarcação entre as camadas sociais (NOGUEIRA, 1995), dadas as inúmeras variáveis que aí podem se inserir, os autores brasileiros com os quais estou trabalhando tomam a **ocupação** como principal critério para a definição dessas categorias sociológicas. Assim, nesse primeiro momento, utilizarei tal critério, sem a preocupação com os demais indicadores os quais poderiam ser tomados para a distinção entre as diferentes origens sociais dos professores. Também cabe ressaltar que estarei considerando como ocupação dos pais dos professores entrevistados, aquela que eles efetivamente desenvolviam, mesmo que suas formações fossem noutra área.

É consenso entre esses autores que, em se tratando da sociedade brasileira, a elite socioeconômica é composta pelos proprietários de algum empreendimento, em qualquer ramo da atividade econômica, que empregam mão de obra assalariada (QUADROS e ANTUNES, 2001). Aí se incluem os empresários, os altos administradores e os grandes fazendeiros. Apesar de nenhum dos entrevistados ter se enquadrado nessa categoria, pelos relatos foi possível constatar que, pelo menos na infância e adolescência, Iara pertenceu a esse grupo social. Foi criada até o início da adolescência por seus avós, donos de fazenda produtiva no interior da Paraíba, a qual empregava um grande número de trabalhadores. Assim ela descreve sua família de origem:

O meu avô – eu fui criada com avô – então, o meu avô ele, tinha assim... como ele era chamado na época... os grupos de esquerda chamavam quem tinha alguma terra de latifundiários, explorador de camponeses – esses jargões políticos. O meu avô tinha uma preocupação social muito grande, que era com duas coisas principais: a saúde de quem trabalhava na fazenda dele; e a educação (...) Na verdade eu só fui conhecer meus pais quando eu tinha seis anos de idade. Porque meu avô me adotou mesmo, assim que eu nasci. Minha mãe era muito nova, tinha catorze anos de idade quando eu nasci, e eu nasci prematura, e meu avô e minha avó tomaram conta de mim desde o começo.

Contudo, com a morte de seus avós e, posteriormente, com o rumo que sua vida tomou na juventude, em decorrência de envolvimento político durante o período de ditadura militar, Iara teve que sair de sua terra natal e se sustentar

sozinha no Rio de Janeiro, realizando assim um movimento descendente com relação à sua origem social. É o que se vê em diferentes fragmentos de sua narrativa, como os que se seguem, por exemplo, nos quais ela destacou suas dificuldades financeiras, suas condições de moradia, a necessidade de trabalhar de dia e estudar à noite, a ajuda que recebeu de colegas e professores, etc.

Aí em 69, eu aterrissei no Rio de Janeiro, e aí resolvi ficar aqui, fazer minha vida aqui (...) E, foi... queria estudar (...) Porque eu morava num pensionato – aquele monte de mulher tudo... num salão (...) Eu ganhava 70 mil cruzeiros. Um bom curso custava 50 mil a mensalidade.

Situadas na extremidade inferior da sociedade brasileira, estão as classes populares que, segundo Guimarães e Romanelli (2002, p. 118/119), podem ser compreendidas como aquelas “constituídas pela população pobre dos centros urbanos, que vive em condições financeiras precárias, decorrentes da reduzida qualificação ocupacional e da baixa escolaridade de seus integrantes, que têm acesso limitado aos serviços públicos, como educação e saúde”. É composta pelo segmento mais baixo dos trabalhadores assalariados (vigias, serventes de pedreiros, ambulantes...) e por trabalhadores rurais, bóias-frias, pescadores, peões de fazendas, catadores urbanos, etc. Para Quadros e Antunes (2001, p. 6), que agregam os grupos ocupacionais no Brasil em quatro segmentos, esses trabalhadores constituem a quarta camada social que “agrega a base do mercado de trabalho urbano (segmentos mais baixos de trabalhadores assalariados e autônomos...) e, majoritariamente, a ‘massa rural’ de agricultores familiares e trabalhadores rurais”.

Apesar de quatro professores entrevistados terem dito que suas famílias de origem eram muito pobres, elas não se enquadram completamente em tal descrição. Gilson era filho de migrantes nordestinos. Seu pai foi sapateiro e sua mãe, dona de casa. Embora vivendo com bastante dificuldade, os sete filhos tiveram acesso à educação (em níveis de escolaridade variáveis). Assim Gilson se refere à sua família:

É... eu venho de família pobre... meu pai, o ofício dele era sapateiro e minha mãe era dona de casa. Era, é ainda. Os dois são vivos, mas hoje papai já é aposentado. Sou de uma família de sete irmãos – seis homens e uma mulher – e sou de uma família de migrantes, quer dizer, de pessoas que vieram de Pernambuco para a cidade grande... Vieram nos anos 60 pro Rio de Janeiro à procura então de emprego e de escola. Foi aí que eu vim para o Rio de Janeiro.

Cláudia também se refere à sua família de origem como uma família muito pobre:

A minha mãe, que era uma pessoa que vinha de classe popular... (...) minha mãe só fez o primário. Assim, com muita dificuldade terminou o primário. Que é a história, dos filhos das classes populares... terminou o primário com quinze anos. Mas ela dava aula em casa. Porque ela era que cuidava dos irmãos. Meus avós eram... é, trabalhavam na Fábrica Bangu, a fábrica de tecido, e ela era... ela que assumiu a... o cuidado dos irmãos, pra mãe poder trabalhar. E aí ela mocinha, ela começou a ter alunos em casa.

Apesar de sua mãe ter origem social nas classes populares, visto que Quadros e Antunes (2001) incluem na quarta camada dos grupos ocupacionais os trabalhadores da indústria têxtil, não há indícios, em seus relatos, de que sua própria família de origem possa ser enquadrada nessa categoria: suas tias por parte de pai eram professoras, ela cursou inglês, os cinco filhos de seus pais tiveram acesso à educação.

Da mesma forma, ainda Silvia e Ana Lúcia se referiram às suas famílias como de origem popular, mas, como as anteriores, pelas características mencionadas e de acordo com as referências com as quais estou trabalhando, se enquadram mais propriamente nas camadas inferiores da classe média.

Esses autores compreendem a categoria “classes médias” como aquela a qual pertencem os trabalhadores que se ocupam de atividades não manuais, mesmo as mais subalternas. Pela grande diversidade encontrada nas camadas médias, é freqüente a distinção entre diferentes frações no interior dessa categoria social. Assim, para Nogueira (1995), é comum a distinção entre uma fração tradicional ou pequena burguesia, composta por pequenos proprietários e pelos profissionais liberais e a “nova” classe média, composta pelos setores assalariados, incorporando-se aí ocupações administrativas (gerentes, auxiliares de escritórios, economistas...), comerciais (lojistas, caixas, corretores, bancários...), sociais (médicos, dentistas, professores, policiais...) e técnicas (engenheiros, arquitetos, ocupações técnicas de nível médio...).

É ainda comum a estratificação interna das camadas médias, segundo o nível de escolaridade exigido para as ocupações. Assim, a média e a baixa classe média são compostas por ocupações técnicas de nível médio e trabalhadores com baixo nível de escolaridade. Incluem-se aí: balconistas, caixas, motoristas, pintores, etc. Uma outra fração, a classe média superior, “é composta das

ocupações técnicas científicas de nível superior, administradores, gerentes, etc.” (NOGUEIRA, 1995, p. 14).

Quadros e Antunes (2001, p. 6) se referem da seguinte forma a esses grupos ocupacionais:

A segunda camada engloba os “setores intermediários”, a saber: a média classe média, assalariada ou autônoma, e os proprietários do pequeno negócio familiar urbano (comércio e serviços). A terceira camada é formada pelo que denominamos “massa trabalhadora urbana”, constituída pela baixa classe média assalariada, pelos segmentos operários e demais assalariados populares e pelos segmentos inferiores dos trabalhadores autônomos.

De acordo com essas caracterizações e com a forma com que os professores entrevistados descreveram suas famílias, é possível afirmar que, com exceção de Íris, todos os demais entrevistados têm sua origem social nos diferentes segmentos das camadas médias da população brasileira.

Assim, no extrato mais baixo dessa categoria, composta, segundo os autores estudados, por ocupações da construção civil (pedreiros, pintores, eletricitistas...) e outras tais como motoristas, costureiros, garçons, porteiros, etc., além das famílias de Gilson e Cláudia, já caracterizadas anteriormente, poderiam ser aí enquadradas as famílias de Silvia e Ana Lúcia. O pai de Silvia era motorista, não tendo concluído o ensino primário e sua mãe era auxiliar de enfermagem.

Meu pai era motorista de praça, era. Se aposentou e depois ele nunca mais quis renovar a carteira dele... detesta dirigir. E minha mãe, trabalhava em hospital como atendente, auxiliar de enfermagem. (...) Os dois só têm o antigo primário. Meu pai tem oitenta e um anos e minha mãe, setenta e seis. Naquele tempo era primário, é o que eles têm: o primário. Minha mãe, completo, e meu pai, não completo.

Ana Lúcia tinha uma situação ímpar. Seus pais tinham o ensino médio. Seu pai foi representante de laboratório e depois foi publicitário, em uma época que para isso não era exigido o curso superior. Sua mãe era funcionária pública do antigo IAPC (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes). Contudo, o envolvimento político de ambos com o partido comunista, e de sua mãe com os movimentos estudantis, durante os anos 60, acarretaram, segundo Ana, uma vida cheia de dificuldades.

A minha vida, na minha infância, era uma vida muito complicada. Minha mãe se mudava muito... (...) Minha mãe era envolvida com a questão política, e foi uma

coisa difícil 64<sup>21</sup>. Ela teve que se mudar, a gente teve que ficar meio que... escondido, meio que aparecendo (...) O que acontece é que a minha família, a minha mãe e o meu pai... a origem social deles dois era muito pobre. (...) Eu ia pra escola, me matriculava, eu pedia bolsa, dizendo: não, minha mãe não pode pagar. Eu pedia bolsa, e conseguia bolsa. Era assim. Minha mãe trabalhava dia e noite, pra sustentar a gente.

No extrato mais alto da classe média podem ser enquadradas as famílias de origem de Isabel e Maria Teresa. Ambas são filhas de mães que pertenciam às elites socioeconômicas de cidades do nordeste brasileiro e de pais que exerciam as profissões de engenheiro e professor universitário, respectivamente. A família de Isabel foi assim descrita por ela:

A minha mãe é arquiteta, trabalhou fora a vida inteira. A gente tinha duas empregadas em casa, como naquele tempo se fazia: uma mais copeira meio babá, a outra mais cozinheira, enfim (...) Papai era engenheiro e se tornou ao longo do tempo executivo, aquela coisa bem anos 70, e trabalhava de oito às seis horas, de oito às sete horas, enfim, a gente tinha aquela coisa bem convencional de família (...) A mamãe gostava de tirar onda de pobre, porque a mamãe gostava de sofrer. Ela dizia: “quando eu era pequena, na fazenda, comia-se o que se tinha”. Comia-se o que se tinha. Sim, sem dúvida. Numa fazenda, produtiva! Ah, não enche a minha paciência!

Maria Teresa também se refere às origens da mãe no campo dos latifúndios e da política:

Eu posso dizer que me criei dentro de uma família de professores, e quando eu falo família de professores, na verdade eu tô me referindo à família do meu pai. A família da minha mãe é de gente que trabalha... aquela coisa bem tradicional brasileira, cearense, que está muito voltada para parte mesmo da agricultura e dos latifúndios cearenses, e que por conta disso também, tem um campo grande... que esteve na política. Então meu avô foi deputado, foi senador... teve a vida toda... (...) Meu pai foi professor universitário a vida toda.

Utilizando a classificação proposta por Quadros e Antunes (2001) que incluem na alta classe média as ocupações técnicas e científicas de nível superior, tais como médicos, dentistas, engenheiros, arquitetos (quer autônomos, quer assalariados), professores de ensino superior, administradores, advogados e as ocupações qualificadas do comércio, além das famílias de Isabel e Maria Teresa, também podem ser aí enquadradas as de Leila, Lina, Márcia, Adriana e Ilda. Contudo, essa classificação se mostra superficial e imprecisa na medida em que nem sempre seus pais e mães se encaixam no mesmo perfil social. Tal

---

<sup>21</sup> Ana tinha em torno de nove anos então.



classificação carcerária, então, de outros indicadores não enfocados no trabalho de campo, mesmo porque não é esse o objetivo do presente trabalho. Esse é o caso de Leila, por exemplo, cujo pai era empreiteiro e a mãe, professora primária formada, embora não exercesse a profissão.

Eu nasci em Campos, minha mãe era professora primária, (...) meu pai, ele não concluiu engenharia. Ele tinha uma firma de empreiteira, de... terraplanagem. Começou engenharia, mas não... (...) de origem do meu pai... origem ruralista muito forte...

Também Lina, Márcia, Adriana e Ilda relataram aspectos semelhantes quanto às ocupações de seus pais<sup>22</sup> e aos lugares onde suas famílias moravam. Essas professoras, com exceção de Ilda (que viveu no Ceará), moraram, durante a infância, em bairros da zona sul do Rio de Janeiro e assim descreveram suas famílias de origem:

Eu sou de uma família de classe média, crescida no Rio de Janeiro, e... meu pai era professor de universidade, mas assim, às sextas-feiras ele dava aula na UFF, porque ele é economis... era, morreu. Era economista e trabalhava numa estatal – na Eletrobrás – mas ele adorava ser professor, adorava. (Lina)

Olha, minha mãe era museóloga... Ela foi fazer museologia numa época, em que as mulheres não faziam universidade (...) E ela trabalhava, no CBPE (...) Meu pai, ele era advogado. Mas ele veio de uma família de artistas... (...) Ele odiava o Direito. Ele odiava advocacia... trabalhou em Direito... porque ele tinha três filhos, e ele precisava sustentar os três filhos. Mas, o que ele gostava mesmo, era de artes... (Márcia)

A minha mãe, é professora de inglês, mas ela não chegou a dar aula em escolas. Ela era professora particular de inglês, *freelance*. (...) Nessa época eu morava em Copacabana. (...) Meu pai era professor (...) Mas, quando ele casou com a minha mãe, ele já não exercia mais o magistério. (Adriana)

Minha mãe era professora... primária... E, também do ensino médio. E também, depois da universidade. (...) A família tem também muitos médicos. Minha família lá, no Ceará, era uns seis, sete anos atrás, a maior família... Maior família de médicos do Ceará. Meu pai era comerciante. Era o filho mais velho, né? Então o filho mais velho era sempre comerciante, junto com o pai. (Ilda)

Embora Helena tenha morado durante uma parte de sua infância em um subúrbio do Rio de Janeiro, sua origem social, pelos critérios adotados nessa análise, se assemelha ao grupo anterior:

<sup>22</sup> O pai de Lina era economista e professor universitário. Márcia era filha de advogado e museóloga e Adriana, de professores. O pai de Ilda era comerciante e a mãe professora de diferentes níveis de ensino (do fundamental ao superior).

Minha família de origem, era metade do Rio... lado do meu pai; e o lado da minha mãe, todo aqui de Niterói (...) família de minha mãe é uma família muito grande. Minha vó foi formada professora pela Escola Normal. Então, isso no início do século. E minha mãe também foi formada (...) Meu pai era médico.

Quadros e Antunes (2001) identificam ainda um grupo ocupacional que corresponderia à média classe média, composta por ocupações de defesa nacional e segurança pública e por outras ocupações técnicas e científicas de nível médio — ocupações qualificadas do comércio; professores da educação básica; técnicos de contabilidade; auxiliares da saúde, da engenharia e da arquitetura —, e ainda por proprietários urbanos que não empregam mão de obra assalariada em seus empreendimentos (atuando sozinhos ou com ajuda de familiares não remunerados). A partir dessa perspectiva e também enfrentando as dificuldades de diferenciação já apontadas anteriormente, poder-se-ia considerar que as famílias de Eliane, Dilma, José Fernando, Lúcia, Perez, Renato e Tânia aí estão inseridas.

Dilma falou muito pouco de seus pais, mas forneceu outros indicadores que apontam para uma vida sem dificuldades econômicas. Entre outras coisas, mencionou que seu pai foi para a guerra e que era muito ligada a ele. Esse fato remete para a possibilidade de ele ter sido um militar ou exercer uma ocupação na área da saúde. Dilma também deixa entrever em seu relato que sofreu grande influência de sua avó, que era diretora de escola.

Eu sempre morei em Icaraí. A minha vó era professora primária, foi diretora de escola pública, sempre na escola pública. (...) eu assim, pequena, eu dava aula pras empregadas lá de casa. (...) O meu pai foi pra guerra... Eu era muito apegada a ele...

Confirmando uma origem social, favorecida do ponto de vista das condições de existência, Dilma ressaltou o destino que deu ao seu primeiro salário, já como professora:

Foi o primeiro ordenado... Eu comprei um colar que eu tenho até hoje de pérola, com fecho de platina e brilhante. A gente comprava jóia na escola, meu Deus. Eu me lembro disso. (...) Eu me lembro quando eu me formei também, eu dei os livros todos a minha turma, porque os alunos não podiam comprar. Mas os que não podiam, eu comprei do meu bolso.

Eliane e José Fernando tiveram condições semelhantes no que se refere às ocupações de seus pais e ao local de moradia na infância. Ambos eram filhos de

trabalhadores do comércio com professoras primárias. O pai de José Fernando era um comerciante de origem libanesa e trabalhava com roupas, sendo ajudado pelos seus filhos. Embora as mães de ambos fossem professoras primárias, a de José Fernando não exerceu a profissão após o nascimento dos filhos. Tanto Eliane como José Fernando eram moradores de bairros do entorno da Tijuca na zona norte do Rio de Janeiro..

Somos em três irmãos, eu sou a mais velha, morava no Grajaú, período de infância e adolescência, minha mãe é professora, meu pai trabalhava em comércio – em loja – e, não sei. (Eliane)

Eu nunca... eu acho que eu não conheci minha mãe professora. Porque quando ela casou com meu pai, ela... e logo depois (nove meses depois) eu nasci, ela deixou de ser professora. Porque aí meu pai, e ela acharam... aquele papo – acharam que era melhor ela ficar em casa, pra cuidar dos filhos. (...) Meu pai... é um imigrante libanês. Ele veio pra cá com dezenove anos de idade, ele não tem... não tem não, não tinha, né, morreu há pouco tempo. Ele não tinha uma cultura escolar grande. (...) Era o “gringo da prestação”. E depois ele começou com a questão de roupas... teve loja, teve uma pequena fábrica de roupas. E parte da minha vida profissional, eu trabalhei com o meu pai. (...) Todos os meus irmãos, de alguma forma trabalharam com ele. De fato, nenhum acabou ficando, só um, no final acabou ficando com ele. (José Fernando)

Tânia também foi moradora da zona norte do Rio de Janeiro, durante a sua infância. Seu pai era militar e seu relato aponta para condições sociais próximas às de Eliane e de José Fernando.

Minha mãe, sempre foi do lar. A minha mãe, jamais trabalhou. Meu pai, militar, reformado. Eu morava... sempre morei no Méier. Sempre morei no Méier, e nos finais de semana, e nos finais de semana, eu ia pro Sampaio. Que era um bairro residencial e hoje ele tá uma violência danada... Mas era um bairro residencial... (...) E, eu era caçula... e a única filha mulher. E dois irmãos mais velhos que eu, cinco, seis anos mais velhos.

O relato de Lúcia também aponta para uma origem social que, como nos casos anteriores, poderia ser caracterizada, de acordo com a ocupação de seu pai, como média classe média. Moradora de Niterói, no período da infância, ela assim se refere à sua família:

Então meus pais... minha mãe tinha o primário completo, apenas. Dona de casa... Cinco filhos ela teve e meu pai trabalhava em banco... era contador... Estudei em escola pública a vida toda, meus irmãos também...

Os outros dois professores entrevistados referiram-se pouco às suas famílias de origem. Renato, por exemplo, que morou durante a infância em um bairro da zona norte do Rio, apesar de ter mencionado a escolaridade de seus pais e destacado que sua mãe não trabalhava fora, não abordou a questão da ocupação de seu pai. Assim ele se referiu à família de origem

Eu sou de origem do Rio, minha família também é de origem do Rio (...) Meu pai, por exemplo, não tem o primeiro grau completo..., por história de vida, questão de ter que trabalhar muito cedo... Minha mãe sim, minha mãe já tinha nível superior, e gostava muito de ler, era uma pessoa culta, apesar de não trabalhar: ela largou o emprego por questão de ter casado, e foi cuidar dos filhos, e aí passou pra atividade doméstica...

Perez, que nasceu em uma pequena cidade da zona da Mata em Minas Gerais e é o mais velho dos professores entrevistados não se referiu nenhuma vez à sua mãe. Mencionou que seu pai era pastor protestante e que sua irmã e seu cunhado eram professores. Destacou durante a entrevista que trabalhou desde muito cedo e que precisou desse trabalho para custear seus estudos, o que leva a crer que, durante a infância e adolescência, enfrentou algumas restrições do ponto de vista econômico.

## 2.2

### O valor atribuído à instituição escolar e os investimentos educativos

Analisados os dados mais gerais sobre a origem dos professores formadores entrevistados, cabe perguntar o que essa caracterização representa em termos de bagagem socialmente herdada e de investimento das famílias na escolarização de seus filhos, visto ser esse um dos pontos mais trabalhados por Bourdieu para a formulação de sua perspectiva teórica acerca de uma sociologia da educação. Além disso, mesmo com toda a diversidade das origens sociais encontradas durante o processo das entrevistas, a referência a um investimento de suas famílias foi apontada por **todos** os entrevistados como um dos fatores que os levou a avançarem no processo de escolarização, embora com trajetórias bastante diferenciadas.

Para Bourdieu (2003, p. 131), a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, ou seja, na reprodução da estrutura do espaço social

e das relações sociais. Para o autor “ela é um dos lugares, por excelência, de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir”.

Bourdieu se utiliza aí da noção de capital, tomada do campo econômico, para definir a bagagem socialmente herdada que caracteriza cada indivíduo. A analogia se justifica, para o sociólogo, em virtude de o capital ser algo que se acumula por meio de operações de investimento, que se transmite por herança e que permite extrair lucros, segundo a oportunidade de se operar com as aplicações mais rentáveis (BONNEWITZ, 2003).

Dentre os tipos de capital, está o simbólico, cujo elemento primordial é a transmissão do nome de família que é dado pelo pai, embora esse o faça de acordo com um princípio que ele próprio não domina (BOURDIEU, 2003). Através desse processo de nomeação e identificação, todos os possuidores do mesmo nome de família são incluídos em uma unidade coletiva (ROMANELLI, 2000), que é tomada, muitas vezes, como sujeito (coletivo) de atos econômicos (a compra de um imóvel, a escolha de uma escola, por exemplo) no lugar do sujeito individual (BOURDIEU, 2003).

Dentre os professores entrevistados, apenas Ilda, Iara e Márcia fizeram menção a certo reconhecimento de seus nomes de família e algumas implicações para suas trajetórias.

Ilda se referiu sempre à sua família de origem como uma importante família da cidade onde morava: “uma família de médicos e professores”, “a maior família de médicos do Ceará”, e destacou, sobretudo, a influência que teve de sua mãe, cujo nome está hoje perpetuado em uma escola de sua cidade:

Então era uma pessoa assim, de uma dedicação incrível, pela causa do ensino. E, ainda agora... ela se foi no ano passado, e... as marcas estão aí. Mas ela deixou uma imagem que se perpetua na cidade. Inclusive, em janeiro vai ser inaugurada uma escola com o nome dela...

Iara também se referiu à importância do nome e da posição social de seu avô (grande fazendeiro) no lugar onde viveu sua infância:

Aí eu passei, passei em primeiro lugar. Não sei se por influência do meu avô, que a gente nunca sabe dessas coisas... Eu ganhava todos os prêmios nas quermesses,

e depois é que vieram me dizer, é porque meu avô é quem dava os prêmios da quermesse.

Destacou também que, em virtude da importância de sua família na cidade onde vivia, era exigido dela sempre a primeira colocação em qualquer concurso a que se submetesse, bem como no cotidiano de sua vida escolar:

E eu tinha que fazer o ginásio, e tinha que passar em primeiro lugar, porque era assim... eu tinha que passar em primeiro lugar. Ninguém perdoava nota baixa, nem... e eu fiz o exame de admissão ao ginásio com nove anos de idade.

Também para Márcia, o nome de sua família parece ter um significado especial, sobretudo, em função de uma posição social de destaque do ponto de vista do capital cultural. Em seu relato, ela se refere, muitas vezes, à família de seu pai como uma “família de artistas”<sup>23</sup>, tendo muitos de seus membros reconhecidos socialmente, incluindo-os assim numa unidade coletiva:

Não sei se você sabe da história, mas o avô do meu pai é o José<sup>24</sup>. Era maestro, compositor. Maestro brasileiro, com bastante, com bastante, bastante importância aqui no Brasil. O pai do meu pai era o Mário. Pintor, conhecido também... tem quadro no Museu de Belas Artes, tem... tem... Ganhou uma comenda de Pio XII, por uma ceia que ele pintou... que tá lá no Museu do Vaticano. Ele era artista, meu... ele era de uma família de artistas.

Compreendendo que, quando se trabalha com relatos orais, a repetição de uma palavra pode ajudar a compreender o universo do narrador, o que se vê nesse fragmento das histórias contadas por Márcia é a importância atribuída por ela a essa origem familiar.

Na perspectiva bourdieusiana, para além do capital simbólico, o indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que inclui os capitais econômico, social e cultural.

O capital econômico corresponde ao patrimônio da família e inclui os bens materiais transmitidos por herança: terras, fábricas, rendimentos, etc.

O capital social “é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”

<sup>23</sup> Segundo o relato de Márcia, o avô de seu pai era maestro e compositor; o pai dele, pintor e desenhista conhecido no país e fora dele; o pai de Márcia, como todos os seis irmãos, pintava, tocava violão e piano e era uma amante inveterado da Literatura.

<sup>24</sup> Os nomes foram substituídos por nomes fictícios para salvaguardar a identidade da professora.

(BOURDIEU, 2002a, p. 67). Compreendem a rede de relacionamentos sociais com pessoas influentes mantida pela família e que podem ser mobilizados em favor do indivíduo. O capital social está ligado à vinculação a um grupo, cujos agentes são dotados de propriedades comuns, passíveis de serem percebidas e estão unidos por ligações permanentes e úteis. “O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2002a, p. 67).

Um dos professores entrevistados, o qual explicitou mais claramente essa vinculação a um grupo que, em determinado momento de sua vida, foi posta a serviço de sua escolarização, foi Perez. Seu pai era pastor evangélico e esse vínculo religioso permitiu que ele estudasse no Rio de Janeiro, no Colégio Batista, que gozava de certo prestígio social, sendo considerado um colégio destinado àquelas famílias com razoável poder aquisitivo e que, portanto, podiam investir recursos consideráveis nos estudos de seus filhos. A esse respeito, ele destaca:

Meu pai me trouxe para o Rio, que o meu pai morava em Minas também. Ele estava se transferindo para Arraial do Cabo, em Cabo Frio. E ele entendeu que seria oportuno eu vir para o Rio, para ficar mais perto da família. E eu vim estudar no Colégio Batista. Mas havia um detalhe, meu pai, um pastor, ele não tinha recurso pra me sustentar no Colégio Batista. E ele conseguiu que eu viesse para o Colégio Batista, mas, trabalhando também no Colégio.

Porém, do ponto de vista de Bourdieu, mais que o capital simbólico ou o econômico, o capital cultural constitui o patrimônio transmitido pela família de maior impacto na definição do destino escolar de um indivíduo. “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2002b, p. 73). Esse tipo de capital compreende tanto componentes objetivos, externos ao indivíduo, tais como os títulos escolares e os bens culturais (capital cultural institucionalizado e objetivado, respectivamente), como também componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo – capital cultural incorporado. A esse respeito, Bourdieu (2002b, p. 73) assinala:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

No que se refere ao capital cultural institucionalizado expresso pelos diplomas e certificados escolares das famílias de origem dos professores, a situação encontrada foi bastante variada. Com curso superior completo, encontrei os pais e as mães de Márcia, Adriana e Isabel; as mães de Eliane, de Renato e de Ilda; os pais de Maria Teresa, Helena e Lina e os avós de Iara, que a criaram. Na perspectiva de Bourdieu (2002b), o diploma é uma certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura.

O capital cultural em seu estado objetivado que compreende os bens culturais, tais como pinturas, livros, etc., também foi mencionado por diversas vezes nos relatos dos professores entrevistados. Na maioria das vezes, ele foi associado a um “*habitus* familiar”, relacionado, ou não, ao capital institucionalizado de seus membros. É o que destaca Márcia, por exemplo, no seguinte fragmento de sua narrativa:

Na década de 40, ela tirou... ela tirou, o diploma de museóloga. Você vê como ela gostava de artes, né. (...) E meu pai, que tinha seis irmãos, são sete irmãos com o meu pai. Todos... pintavam. Todos desenhavam, pintavam, tocavam piano. A mãe de Z<sup>25</sup>, toca piano. Fez durante muito tempo programas pra rádio. As outras minhas tias, pintam. O irmão gêmeo do meu pai, ele foi prêmio de... ele recebeu vários prêmios de pintura, no exterior.

Em outro momento, Márcia acrescentou:

Minha mãe... tinha todo o lado, assim, da pessoa... do intelectual, quer dizer, ela estudava... A gente via ela estudando muito. Ela tinha, eu me lembro, a gente era pequeno, ela tinha um professor de estatística – professor Renée – era um francês, que dava aula pra ela de estatística, em francês. Porque minha mãe é filha de francesa. Então, ao mesmo tempo que ela aprendia estatística, ela treinava o francês dela. Então, a gente sempre, sempre via minha mãe estudando. Minha mãe é muito estudiosa.

<sup>25</sup> O nome foi substituído por letra para preservar a identidade de Márcia.



Renato também se refere à sua mãe, portadora de um diploma de nível superior na área da economia e, portanto, de elevado volume de capital cultural institucionalizado, na perspectiva bourdieusiana, como uma referência cultural:

Era de ciências econômicas, políticas econômicas. Que pra época, era uma coisa... uma mulher, e pra época, era uma coisa importante. Mas ela sempre manteve esse interesse pelo estudo. Até por idiomas! Ela era formada em inglês... Eu acho que vem daí, a minha origem acadêmica. Porque a parte, minha mãe... Meu pai, também teve sempre muita curiosidade, ele sempre gostou de ler, mas ele não tem formação, em termos de escolaridade.

Na maioria das vezes, esses depoimentos foram dados pelos professores formadores, cujas origens sociais se inserem nas frações mais elevadas ou medianas da classe média, indicando que, muitas vezes, esse patrimônio cultural da família pressupõe certo capital econômico. Para Bourdieu (2002b, p. 77), “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”. Este estaria funcionando, então, como meio auxiliar na acumulação do capital cultural. Contudo, Lúcia, cuja mãe só possuía o antigo curso primário e cujo pai era contador, e Ana Lúcia, que relatou a situação difícil em que viveu a infância, também se referiram ao gosto pela leitura e pelos produtos culturais por parte de suas famílias. Destacaram sempre a importância disso para suas formações, devido ao fato de esses gostos terem sido incorporados por eles ao longo de suas trajetórias.

Lúcia assim se referiu ao gosto de seu pai por música clássica, livros e ao investimento de sua família nesse aspecto:

Minha mãe tinha o primário completo, apenas. Dona de casa... cinco irmãos, aliás quatro irmãos, comigo cinco. Cinco filhos ela teve... E meu pai trabalhava em banco... era contador... e era uma pessoa muito estudiosa. Buscava cultura, música clássica, livros, e comprava, enfim, deixava a casa sempre coberta com esses produtos culturais, estimulava muito a gente a estudar.

Ana Lúcia também se referiu aos livros de sua mãe e ao seu gosto pela leitura como algo muito positivo em sua formação. O seguinte fragmento de seu relato revela a posse de um significativo volume de capital cultural, destacando-se aí o capital cultural em seu estado objetivado, em seu meio familiar.

Ela fazia faculdade de filosofia, ela fazia movimento estudantil, ela era da UNE, ela era do partido... do partido comunista. Então, ela era uma pessoa que lia muito. Ela lia o pequeno príncipe em francês. A primeira vez que eu vi o pequeno

príncipe, era versão em francês. Minha mãe lia. Então você vê que história desbaratada a minha... A minha mãe lendo em francês pra mim... estantes cheias de livros em casa...

Em todos os casos, porém, os professores entrevistados se referiram a esse patrimônio familiar como algo que foi por eles incorporado, de alguma forma que eles não sabem bem determinar, o que aponta para a imagem do “ter que se tornou ser”, utilizada por Bourdieu (2002b, p. 74) para definir o capital cultural em seu estado incorporado. Assim, é compreensível, por exemplo, o alto investimento de Ana Lúcia em livros, sobretudo quando se confronta esse dado com a simplicidade e o despojamento de sua casa, o que foi percebido por mim no momento da entrevista. Márcia e Ilda também destacaram a leitura como uma prática que a elas foi transmitida durante suas infâncias, ou seja, como uma espécie de capital que foi por elas incorporado.

Papai era um leitor inveterado também. (...) Meu pai, ele tirava os olhos da tela, pro livro. Da tela, ele pintava no cavalete, e depois a gente via ele sempre, com os olhos postos, ou na pintura, ou na... ou nos livros. E eu, adoro ler, sempre adorei ler. (Márcia)

O livro, a leitura, o cumprimento do dever, e... a humanidade dela era muito forte. (...) e também trabalho com literatura infantil... uma coisa que é também da minha infância, contar histórias... Minha vó contava muitas histórias... e eu acho que esse veio narrativo... Eu escrevi literatura infantil. (Ilda)

Para Bourdieu (2002b, p. 74-5), em sua forma incorporada o capital cultural é “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. Assim, é um processo pessoal e sua aquisição é um trabalho do “sujeito sobre si mesmo” (BOURDIEU, id.), o que exige tempo e investimento. Ao contrário do capital econômico, por exemplo, ou do capital cultural objetivado, o capital cultural incorporado não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. “Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2002b, p. 75)

Em síntese, a respeito da bagagem socialmente herdada pelos indivíduos, é possível afirmar que ela inclui tanto certos componentes objetivos, externos ao sujeito (capital econômico, social e cultural institucionalizado), como certos

componentes que passam a fazer parte de sua própria subjetividade: o capital cultural incorporado (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

O reconhecimento da força do capital cultural transmitido pela família no destino escolar do indivíduo foi, certamente, uma das importantes contribuições de Bourdieu, visto que, até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum a idéia de que o sucesso ou o fracasso escolar estariam relacionados exclusivamente aos dons e méritos individuais. Bourdieu se contrapõe a essa perspectiva destacando que as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar, na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, a família tem um papel preponderante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social... (BOURDIEU, 2003). Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 6), isso significa que “os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor de seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito”.

Todos os professores entrevistados se referiram a um certo investimento feito por suas famílias para que pudessem avançar na escolarização. Contudo, as estratégias utilizadas foram bastante diferenciadas.

Cabe aqui esclarecer que utilizo a noção de estratégia no sentido proposto por Bourdieu, como produto do *habitus*. O conceito de estratégia foi formulado por Bourdieu numa tentativa de explicar como se perpetua a ordem social (BOURDIEU, 1994). Nesse sentido, a noção de estratégia se impôs ao sociólogo como um instrumento de ruptura tanto com o ponto de vista estruturalista, segundo o qual as estruturas se reproduziriam com a colaboração obrigatória dos agentes, submetidos que são aos constrangimentos por elas impostos, como também com a visão subjetivista, segundo a qual o mundo social seria produto do inconsciente dos sujeitos.

Para Bourdieu (1994), toda a sociedade repousa sobre a relação de dois princípios dinâmicos: um que se refere às estruturas objetivas e, mais especificamente, às estruturas de distribuição dos diferentes tipos de capital e os

mecanismos que tendem a assegurar sua perpetuação, outro que se refere ao *habitus* incorporado pelos agentes sociais. Para o autor, “é na relação desses dois princípios que se definem os diferentes modos de reprodução e, em particular, as estratégias de reprodução que lhes caracterizam” (BOURDIEU, 1994, p. 1, trad. livre). Nessa perspectiva, é possível compreender a maior parte das ações dos agentes sociais como produto do encontro entre um *habitus* e uma conjuntura. Assim, “as estratégias surgem como ações práticas, inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica” (SETTON, 2002, p. 64). Num processo de ajustamento das disposições às necessidades, o *habitus* produz estratégias que, “embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, sem de determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Bourdieu (2004b, p. 81) compreende as estratégias acionadas pelos agentes como “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais”. Nessa perspectiva, enquanto algumas ações podem ser fruto de decisões conscientes, racionais, explícitas, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social (NOGUEIRA, 2000).

As estratégias são mobilizadas pelos agentes sociais para manter ou aumentar o volume de seus capitais, com o objetivo de manter ou melhorar sua posição social. Assim, é possível compreender o sistema de estratégias de reprodução como um conjunto de ações ordenadas e orientadas, produzido por todo grupo (em especial o grupo familiar), para reproduzir-se, enquanto grupo (BOURDIEU, 2002d). Essas estratégias de investimento podem variar segundo a natureza do capital que se deve transmitir, podendo ser de ordem biológica, econômica, social ou educativa, entre outras.

Dentre as estratégias de investimento biológico, Bourdieu (1994, 2002d) destaca as estratégias de *limitação da fecundidade*, que visam reduzir o número de pretendentes ao patrimônio familiar, e as estratégias *profiláticas*, que se destinam a manter o patrimônio biológico do grupo (cuidados para preservar a saúde e afastar a doença). Para Bourdieu (1994, 2002d), as estratégias podem ser ainda de ordem *econômica*, orientadas para a perpetuação ou aumento do patrimônio econômico; *social*, destinadas a garantir uma rede de relações sociais mobilizáveis

em favor dos indivíduos; *matrimonial*, que visam assegurar a reprodução biológica do grupo; *ideológica*, orientadas para legitimar os privilégios do grupo, naturalizando-os; *educativa*, que visam, primordialmente, produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo.

Se há uma primeira generalização possível de ser feita a partir do conjunto dos relatos dos professores entrevistados, é exatamente a da percepção, por parte deles, do alto investimento educativo de suas famílias, considerado fundamental para o avanço na escolarização, mesmo diante de dificuldades. Essa percepção esteve presente, tanto no relato daqueles com origens sociais mais favorecidas, como daqueles cujas origens sociais estavam mais próximas das classes populares.

Dentre os professores oriundos das classes mais favorecidas, as histórias contadas parecem confirmar a importância da escolarização dos filhos para as classes médias, que, segundo Nogueira (1995), dão provas de uma intensa adesão aos valores escolares e fazem da escolaridade dos filhos o elemento central de seus projetos.

Dentre as estratégias utilizadas pelas famílias desses professores, o que apareceu foi, além da garantia de ingresso na escola em idade adequada, segundo os parâmetros da família, uma escolha consciente do estabelecimento de ensino para os filhos. Essa estratégia foi explicitada por Dilma, por exemplo, durante a entrevista:

Mas a minha avó era diretora do Grupo Escolar São Bernardo<sup>26</sup>, e me levou – na época eu tinha seis anos – como ouvinte. Eu sempre tive muita vontade de ler, sabe? E eu me alfabetizei em três meses (...) Então eu fiz... no São Bernardo até a, a quarta série, se não me engano. Aí eu fui pro Colégio Ágora, que era um colégio particular, muito bom, de três irmãs... e lá tinha até a sexta série. A sexta série correspondia ao admissão. Eu estudei até francês e latim no... Ágora.

Cabe destacar que a “escolha” das melhores estratégias exige dos agentes um significativo volume de capital cultural, e mais especificamente, do conhecimento que a família detém do sistema de ensino. A esse respeito Nogueira (1995, p. 19) assinala:

Conhecedores das hierarquias de classificação dos estabelecimentos segundo sua reputação positiva (baixos índices de reprovação, grande proporção de alunos adiantados, clientela mais selecionada) (...) ou negativa, baseiam assim sua decisão em critérios relacionados predominantemente ao valor do estabelecimento...

<sup>26</sup> Os nomes das escolas foram substituídos nomes fictícios para preservar a identidade de Dilma.

Essa estratégia também se evidenciou no relato de Iara que, após a morte de sua avó, foi estudar no “melhor” colégio de Campina Grande, onde residiam seus pais.

Para Márcia, essa estratégia se fez mais forte, não por ocasião do seu ingresso na vida escolar, mas no seu retorno, já na idade adulta, quando já tinha seus filhos. Referindo-se ao investimento feito por sua mãe para o seu retorno à universidade ela conta:

Então ela tinha um desejo enorme, que eu voltasse, que eu tivesse uma profissão, que eu voltasse a estudar... Ela e meu pai.... Bom, aí, o que que ela fez? Eu dizia:  
 — “Mãe, eu não vou fazer outro vestibular. Não adianta, eu não vou fazer”.  
 — “Minha filha, não pode. É um desperdício, você é inteligente, do jeito que você é, você tem que voltar”. (...)  
 Bom, aí, um belo dia minha mãe me chega com um papelzinho:  
 — “Olha aqui minha filha, tá aqui o seu reingresso”.  
 Falei:  
 — “Mamãe, o que que aconteceu?”  
 — “Eu fui à PUC, eu fui ao departamento de educação e reabri sua matrícula”.  
 Falei:  
 — “Mãe, isso não pode ser. Dez anos depois, mamãe? Já tava fechada. Não existe. Isso não existe!...”  
 Minha mãe foi e reabriu a minha matrícula com a Vânia<sup>27</sup>.

O que se destaca no conjunto desses relatos é que o que possibilitou a essas famílias fazerem as melhores escolhas para os seus filhos, foi um razoável conhecimento do sistema escolar, que constitui, na perspectiva de Bourdieu (2002a), um componente do capital cultural. Para o autor, dois componentes do capital cultural se destacam, para a definição do destino escolar do indivíduo: as informações sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino e a experiência acumulada pelos membros da família sobre o que é, ou não, possível de ser alcançado.

Segundo Nogueira (1995), uma outra estratégia é bastante característica das camadas médias: o acompanhamento cuidadoso da escolaridade de seus filhos, tanto na escola como fora dela. Essa ação, muitas vezes se evidencia na ajuda regular nos deveres de casa e no reforço e maximização das aprendizagens escolares. O relato de Adriana destaca a utilização desses recursos por parte de sua família, que buscou sempre ampliar os conhecimentos adquiridos através de novas explicações, de consultas a livros, etc.

---

<sup>27</sup> O nome da professora é fictício para preservar sua identidade.

Eu sempre tive um acompanhamento de perto dos meus estudos e, tanto a minha mãe, quanto o meu pai, sempre foram muito pacientes e muito interessados em ensinar, a mim... Porque eu também recebi ensinamentos de uma forma muito agradável, nunca fui cobrada pra ser primeira aluna – eu acaba sendo, pelo prazer de estudar (...) Então meu pai, por exemplo, dizia assim: “olha que interessante esse ângulo da questão, vamos lá ver na enciclopédia? O professor não pediu, vamos lá ver juntos”. A minha mãe também: “olha, eu acho que essa redação... de repente pode cair alguma coisa na prova desse tipo, de você comparar dois livros, vamos ver esse autor”. Então havia essa dimensão de ensino na minha casa.

Diferentemente da família de Adriana, que não explicitava para ela a exigência de um alto desempenho escolar, as famílias de Ilda e Iara deixavam claro que um fracasso escolar não estava em seus projetos.

Minha mãe era muito exigente no estudo. No nosso cumprimento do nosso dever. Isso foi muito importante. Ela... era professora de português; como ela escrevia muito bem, então a exigência dela, desde a gente pequenininho, era com a leitura. (...) Minha mãe sempre foi muito assim: “olha, eu acho que é o estudo primeiro do que a... o resto das coisas”. Era o estudo, o estudo, o estudo. (Ilda)

Até que com quinze anos, eu fui pra Campina Grande, com a morte dos meus av... da minha avó, eu fui pro... voltei pra Campina Grande, fui estudar no Colégio Estadual, no bairro da Liberdade, em Campina Grande. Que era o melhor colégio da cidade. Também fiz concurso, e aquela pressão em cima, que eu tinha que tirar primeiro lugar, porque senão tirasse primeiro lugar... a família não queria mais nunca, nem ouvir falar em mim. Era... sempre foi assim. (Iara)

Para os professores cujas famílias eram mais desprovidas de titulações escolares, esse acompanhamento cuidadoso da escolarização manifestou-se mais pela força de uma atenção especial que por uma interferência direta ou uma ajuda regular nos deveres de casa. É o caso, por exemplo, de José Fernando e de Lúcia, que percebiam essa atenção e faziam por onde corresponder a ela:

Meu pai (...) era uma pessoa que, como muitos libaneses, gostam muito que os filhos estudem. Então eles incentivam, fazem tudo possível pro, pro, pro filho... conheço vários libaneses... acho que é a tônica da cultura deles lá. E meu pai fazia muito isso. Acho que se teve algum, incentivo pro estudo, foi do meu pai muito... e da minha mãe também, mas muito... meu pai era muito... um exemplo, uma coisa assim. Então, o incentivo de meu pai. E a força que meus avós davam e tal, pra estudo, estudo. (José Fernando)

Meus pais, eles investiam muito na escolarização dos filhos. Então, eu escondia das minhas amigas de rua... ficava no beliche... para poder estudar... Porque elas não estudavam à tarde. Estudavam de manhã, ou vice-versa. E eu estudava todo dia praticamente: ou pra prova, ou passava o caderno a limpo. E isso fazia uma diferença. Mas eu fazia aquilo assim, porque meu pai... simplesmente era um acordo. Meus pais falavam: “olha, primeiro o estudo; depois de estudar, sai”. E eu não questionava isso. Então, eu estudava com satisfação. E minha mãe nunca

sentou pra ajudar. Uma vez ou outra eu contava com a... essa minha irmã mais velha. E aí eu fazia a prova, ganhava aquele 10, com parabéns, com aquela letra de professora. Adorava! (Lúcia)

Os professores entrevistados que enfrentaram maiores dificuldades econômicas em suas infâncias e adolescências perceberam essa atenção com a escolarização como uma “aposta”, ou seja, como uma saída para a vida difícil de suas famílias. Silvia, por exemplo, se refere a seus pais como pessoas muito humildes, “mas que sempre quiseram dar educação aos filhos”. Conta que essa educação era a única saída para sua mãe.

Na mesma perspectiva, Gilson também se referiu à aposta de seus pais na escolarização dos filhos:

Sou de uma família de migrantes, quer dizer, de pessoas que vieram de Pernambuco para a cidade grande, apostando muito, em encontrar na cidade grande, as coisas que não existiam no interior de Pernambuco. Uma dessas coisas era emprego, a outra era escola. (...) a minha família investiu nessa idéia de que a escola era um capital, e que nós deveríamos ter para não repetirmos e reproduzirmos essa história deles. Que eram pessoas que não puderam ter acesso ao capital escolar.

Cláudia, também oriunda das camadas menos favorecidas, relata as estratégias de sua mãe para não correr o risco de perpetuar nos filhos, suas condições de origem:

Eu fui, assim, alfabetizada, praticamente alfabetizada pela minha mãe... Quando eu fiz seis anos, eu entrei na escola – naquela época era sete anos. Mas eu entrei na escola antes de completar sete – porque a minha mãe conhecia a diretora, porque já tinha outros filhos. E aí falou: ah, eu tenho a minha filha, que eu tô querendo que ela venha, comece a se acostumar na escola. (...) Eu resolvi **concretizar aquela aposta. É lógico sem consciência nenhuma.** (grifo meu)

Tal relato mostra que, também nas camadas mais desfavorecidas, uma rede de relações sociais pode estar presente e ser acionada em favor da escolarização dos filhos, revelando certo volume de capital social.

Portes (2000, p. 72), estudando os investimentos das famílias das camadas populares para a escolarização de seus filhos, se refere a essa presença do “outro”, no caso de Claudia, a diretora da escola, na vida do estudante como uma estratégia possível. Constata, nessas camadas, a “valorização e aceitação da ajuda de outros que conhecem a estrutura e o funcionamento do sistema escolar ao indicarem



caminhos alternativos importantes, a partir do reconhecimento e valorização do destacado trabalho escolar do filho”.

José Fernando, apesar de ter tido uma condição socioeconômica mais favorável que a de Gilson e Cláudia, confirma essa perspectiva, reconhecendo a presença desse “outro” como algo positivo em sua trajetória. Ele assim se refere a uma professora, que também era uma parente distante (prima de segundo ou terceiro grau de seu pai):

E era uma boa professora... e uma professora muito exigente. Não tava lá pra me fazer passar. Tava lá pra cobrar.... E eu era um CDF, eu acho. Acho que... particularmente no primário, eu era um CDF. E sempre tirei boas notas e tal. E... essa Olga, ela criou pra alguns alunos, dessa escola pública, um grupinho – pra mim pelo menos ela não cobrava. Eu não sei se cobrava pra outros – era um grupinho de alunos, pra estudar pro... pro curso... pro admissão, é. E aí nós fizemos concurso, vários de nós... Vários não, era um grupo de cinco, seis. Eu me lembro que dois, três de nós passamos pro Colégio de Aplicação da UERJ. Então, logo depois eu fui pro Colégio de Aplicação da UERJ, e fiz meu, meu... sei lá, ginásio...

Outra estratégia educativa das famílias mencionada pela maioria dos professores foi a promoção de um contato efetivo de seus filhos com a literatura, revelando uma significativa valorização da leitura e da escrita, conhecimentos considerados socialmente legítimos. Mesmo não estando diretamente relacionada a tarefas escolares, essa estratégia foi percebida pelos entrevistados como favorecedora de suas escolarizações.

Ilda e Márcia, por exemplo, destacaram muitas vezes, em seus relatos, esse tipo de investimento:

Eu já tinha livro de literatura infantil naquela época, quando a literatura infantil não era tão... assim, principalmente no interior, era tão assim, difundida. E, acho que isso foi assim, um traço. (...) Nos aniversários, sempre tinha um livro de presente. Tinha os outros brinquedos, mas o livro também era um presente. Então, acho que isso foi um marco na minha vida. (Ilda)

Eu me lembro... de uma coisa, assim, muito significativa, que quando eu fiz minha Primeira Comunhão... nós fizemos primeira comunhão: eu... e mais três primas (...) E nós ganhamos os missaizinhos de madrepérola... Mas quando eu cheguei em casa, tinha um outro presente pra mim. Que era o *Reinações de Narizinho*... E eu hoje em dia, é claro que já tendo perdido a tal daquela ignorância que nos protege, eu fico pensando assim: meu Deus, como é que pode eles... Aquele era um momento sagrado, e eles me deram de presente, algo que, que, que, que é da ordem do profano... quer dizer, eles sacralizaram o profano. Porque eles me deram de presente de Primeira Comunhão, o *Reinações de Narizinho*, que foi uma das minhas grandes paixões. Foi o *Reinações de*

*Narizinho* que me introduziu na, na, na, na coisa da leitura, na coisa da paixão pela leitura. (Márcia)

Nos casos acima, é possível perceber que condições socioeconômicas favoráveis dessas famílias funcionaram como um meio auxiliar na acumulação do capital cultural. Entretanto, mesmo entre os professores que tiveram uma vida familiar mais difícil, do ponto de vista econômico, esse investimento na leitura e na escrita foi mencionado, com muita força.

A importância desse contato com a literatura para a sua formação foi, por diversas vezes, destacada por Ana Lúcia, por exemplo, como se vê no seguinte trecho de seu relato:

Então quando eu digo assim: “eu não sei como é que eu conclui a coisa”, na verdade eu sei. Eu lia, eu lia, lia, lia, lia... Eu era muito tímida, não gostava de escola, mas eu escrevia. Eu era capaz de escrever histórias inteiras, eu lia, eu interpretava. Então, isso foi o que me fez. Na verdade os livros que a minha mãe lia pra mim, e a... e que comprava pra mim... Eu com dez, onze anos de idade, eu tinha lido Monteiro Lobato totalmente, completo. Com doze anos, minha mãe me deu *Capitães de Areia*. Quando ela viu que eu tava lendo pela terceira vez *Capitães de Areia*, ela pegou e comprou a coleção do Jorge Amado, foi presente dela de doze anos pra mim: a coleção do Jorge Amado. E aí eu li toda a coleção do Jorge Amado, até os quinze. (...) Então até hoje eu sei escrever, eu tenho uma redação muito fácil, e eu acho que foi isso mais que me formou.

O conjunto desses relatos confirma a importância do capital cultural como um importante elemento da bagagem familiar na definição dos destinos escolares. Entretanto, não me parece que a categoria classe social seja suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares quanto às suas práticas escolares. Nesse sentido, como se observa nos diferentes relatos destacados acima, famílias de classes sociais diferentes mostraram certas atitudes e expectativas similares com respeito à escolarização dos filhos. A análise da empiria, quanto a esse aspecto, parece confirmar a perspectiva apontada por Nogueira e Nogueira (2002, p. 9):

O *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte contraditórias influências sociais.

Nas histórias contadas pelos professores acerca de suas infâncias, o que parece ter ficado para eles foi, sobretudo, o valor atribuído pelas famílias de origem à educação e, mais especificamente, à escolarização dos filhos, independentemente, do volume de capital global (econômico, social e cultural) possuído por elas. Essa valorização era expressa de diferentes formas: para uns, através de um acompanhamento minucioso e regular da vida escolar, para outros, através uma atenção especial, que garantia, mesmo com dificuldades, o avanço na escolarização, ou ainda através de uma “aposta” que não admitia desvios, considerada pelas famílias mais pobres, como a única saída para a situação em que viviam e como recurso para a ascensão social.

Do ponto de vista do capital econômico, o que se viu é que este foi importante na medida em que propiciava, como meio auxiliar, a acumulação de capital cultural. Assim, participar de eventos culturais, frequentar escolas de elite e ter acesso a obras de arte variadas são experiências que foram favorecidas por um volume de capital econômico, mais elevado. Contudo, como se viu, dificuldades financeiras não impediram algumas famílias menos favorecidas do ponto de vista econômico de investirem fortemente para a elevação do volume de capital cultural a ser transmitido, como destacou Lúcia no seguinte trecho de sua narrativa:

Meu pai trabalhava em banco... era contador... e era uma pessoa muito estudiosa. Buscava cultura, música clássica, livros, e comprava, enfim, deixava a casa sempre coberta com esses produtos culturais, estimulava muito a gente a estudar.

Do ponto de vista do capital cultural, o conjunto dos relatos confirmou a importância dos títulos escolares possuídos por familiares para um melhor conhecimento dos sistemas escolares, que favoreceu a “escolha” das melhores estratégias no que se refere ao processo de escolarização dos filhos. Evidenciou-se também a valorização da leitura pelas famílias, que foi interpretada pela maioria dos professores, como sendo a origem de suas disposições para o estudo.

O conjunto das histórias contadas parece indicar que os investimentos das famílias podem estar na origem de uma disposição para o estudo e para uma relação favorável com a cultura escolar, não tendo sido interpretados pelos entrevistados como necessariamente relacionados às suas disposições para o magistério. É o que destaca Eliane, por exemplo, ao se referir ao desenvolvimento

de uma boa relação com a instituição escolar, interpretado por ela, a partir do fato de sua mãe ser professora:

Então obviamente, de certa forma, você tem uma relação com o ambiente da escola, pelo lado do professor, digamos assim.

O que parece ter ficado para os professores, do processo de socialização familiar é, preponderantemente, a aquisição de valores, formas de ser e de perceber o mundo, como bem explicitam Ilda e Iara, referindo-se à sua mãe e ao seu avô, respectivamente, nos seguintes fragmentos:

O livro, a leitura, o cumprimento do dever, e... a humanidade dela era muito forte. Era uma pessoa assim queridíssima por todo mundo. De uma bondade, de uma solidariedade humana, sem limites. Sem limites. Ela não sabia, pra quem ela fazia. Ela fazia. E, pobres, ricos, brancos, pretos, amarelos... era o ser humano que ela respeitava. Então, acho que isso tudo foi a base da minha formação. (Ilda)

Tento passar pros meus alunos esse espírito de comunidade – não de comunismo – mas de comunidade. Fazendo com que cada um, você viu aqui, cada um seja responsável por si e pelo outro. Que foi um espírito que o meu avô me ensinou desde criança. Não adianta você fazer sozinha, e pisar em quem tá do seu lado. É preciso que você estenda a mão, levante o outro, pra que o outro seja teu parceiro no que você faz. Esse espírito eu sempre tive, e essa coisa me marcou muito desde a infância. Esses ensinamentos do meu avô, me marcaram muito, muito, muito, muito, muito. Porque, é preciso acreditar, que você não é coisa nenhuma sozinho. (Iara)

Em algumas narrativas, essas formas de ser e pensar incluíam uma valorização da própria profissão docente, como foi o caso de Maria Teresa, que assim se refere ao seu pai:

Interessado com a questão da educação. Se bem que ele também foi político. Foi vereador, foi deputado. Enfim, ele dizia que isso pra ele era um sacrifício não poder estar só se dedicando ao magistério...

Evidencia-se, ainda, no conjunto dos relatos colhidos a importância do processo de socialização familiar para a forma como esses professores se vêem como pessoas e como profissionais, e para a aquisição dos valores que professam e das maneiras de pensar e agir, incluindo-se aí as relações que desenvolveram com a instituição escolar e com o estudo.